

UNIVERSITÄT TAMPERE

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur

**MÜNDLICHE FEHLER UND IHRE KORREKTUR.**  
**Wie werden Fehler im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert?**

Masterarbeit  
April 2016  
Jenna Palmu

Tampereen yliopisto  
Saksan kieli, kulttuuri ja kääntäminen  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

**PALMU JENNA: MÜNDLICHE FEHLER UND IHRE KORREKTUR.** Wie werden Fehler im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert?

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua + 4 liitettä (25 sivua)

Huhtikuu 2016

---

Tutkielmani aiheena on suullinen virheenkorjaus, eli miten virheitä korjataan suullisesti vieraan kielen opetuksessa. Virheenkorjaus on tärkeä osa vieraankielen opetusta, koska virheet kuuluvat olennaisena osana oppimiseen ja ne antavat tietoa oppimisen kulusta sekä opettajille että oppilaille. Työni tavoitteena on selvittää, mitä suullinen virheenkorjaus on, mitä siihen kuuluu, millaisia virheitä kieltenoppimisessa tehdään, miten ne korjataan suullisesti ja onko suullisessa virheenkorjauksessa löydettävissä jokin tietty kaava, jota korjaustilanteet noudattavat.

Työni teoreettisessa osassa määrittelen virhekäsitteen ja erittelen erilaisia virhetyppejä, joista työni empiirisen osuuden kannalta tärkein osio on virheet kielen eri tasoilla. Erittelen myös mahdollisia virheiden taustalla olevia syitä, joiden ymmärtäminen on kieltenoppimisen kannalta tärkeää. Teoriaosassa käsitelen myös virheanalyysia, sen historiaa ja tutkimusmenetelmiä.

Suullisessa virheenkorjauksessa käytetään kahta erilaista tutkimustapaa: deskriptiivisesti suuntautunutta tutkimusta ja tutkimusta virheenkorjauksen vaikutuksesta. Näistä kahdesta minun työni on deskriptiivisesti suuntautunut. Ennen työn empiiristä osuutta esittelen myös suullisen virheenkorjauksen metodit ja omat ainestonkeräys- ja analyysimenetelmäni, jotka ovat opetustuntien tarkkailu ja keskusteluanalyysi.

Materiaalini keräsin suomalaisessa lukiossa, jossa tarkkailin neljää viimeisen vuoden opiskelijaa ja heidän opettajaansa kahdeksan oppitunnin ajan. Nauhoitin oppitunnit videokameran avulla ja litteroin oppitunneista tutkimukseni kannalta oleelliset kohdat. Näistä litteroinneista valitsin yhteensä kaksikymmentäkolme sellaista esimerkkiä, jotka tarjoavat mahdollisimman laajan kuvan suullisesta virheenkorjauksesta vieraankielenopetuksessa.

Käsitelen näitä kahtakymmentäkolmea esimerkkiä suullisen virheenkorjauksen kannalta oleellisten kysymysten avulla: kuka korjaa, mitä, ketä, miten ja milloin korjataan. Esimerkeistä käy ilmi, että kielioppivirheitä tehdään eniten, mutta muunkinlaisia virheitä esiintyy. Monenlaisia korjausmenetelmiä ja -keinoja käytetään, mutta myös eräänlainen virheenkorjauskaava on löydettävissä. Nämä esittelen vielä tarkemmin erikseen tuloksissa ennen työni loppusanoja.

Asiasanat: virheanalyysi, keskusteluanalyysi, suullinen virheenkorjaus, vieraskorjaus, itsekorjaus

## Inhaltsverzeichnis

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Einleitung .....   | 1  |
| 2     | Fehlerklassifikationen .....   | 3  |
| 2.1   | Kompetenz- vs. Performanzfehler.....                                 | 3  |
| 2.2   | Kommunikations- und nicht kommunikationsverhindernde Fehler.....     | 4  |
| 2.3   | Fehler auf verschiedenen Sprachebenen .....                          | 4  |
| 2.4   | Versteckte Fehler.....   | 8  |
| 3     | Fehlerursachen .....   | 9  |
| 3.1   | Interferenz .....  | 9  |
| 3.2   | Übergeneralisierung .....  | 10 |
| 3.3   | Lernersprache .....  | 10 |
| 3.4   | Lern- und Kommunikationsstrategien.....                              | 11 |
| 3.5   | Störungen des Äußerungsprozesses .....                               | 12 |
| 3.6   | Kontrastmangel .....   | 13 |
| 3.7   | Einfluss durch andere Fehler.....                                    | 13 |
| 3.8   | Einfluss durch den Fremdsprachenunterricht.....                      | 13 |
| 3.9   | Einfluss durch (sozial-)psychologische Lernerfaktoren.....           | 14 |
| 4     | Fehleranalyse .....  | 15 |
| 4.1   | Zur Geschichte der Fehleranalyse .....                               | 15 |
| 4.2   | Deskriptiv orientierte Untersuchungen .....                          | 16 |
| 4.3   | Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess ..... | 19 |
| 4.3.1 | Input- und Output-Hypothese .....                                    | 19 |
| 4.3.2 | Noticing-Hypothese .....   | 20 |
| 4.3.3 | Wann ist eine Korrektur wirksam? .....                               | 21 |
| 4.3.4 | Andere Wirkungsstudien .....   | 22 |
| 5     | Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur .....                     | 23 |
| 5.1   | Fremdinitiierte Fremdkorrektur.....                                  | 23 |
| 5.2   | Fremdinitiierte Selbstkorrektur .....                                | 25 |
| 5.3   | Selbstinitiierte Fremdkorrektur .....                                | 26 |
| 5.4   | Selbstinitiierte Selbstkorrektur .....                               | 27 |
| 6     | Datenerhebungs- und Analysemethoden .....                            | 27 |
| 6.1   | Unterrichtsbeobachtung .....   | 28 |
| 6.2   | Gesprächsanalyse .....   | 29 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 7   | Fehlerkorrekturmechanismen .....        | 30 |
| 7.1 | Wer korrigiert? .....                   | 31 |
| 7.2 | Was wird korrigiert?.....               | 35 |
| 7.3 | Wer wird korrigiert? .....              | 44 |
| 7.4 | Wie wird korrigiert? .....              | 46 |
| 7.5 | Wann wird korrigiert? .....             | 50 |
| 7.6 | Was geschieht nach der Korrektur? ..... | 52 |
| 8   | Ergebnisse .....                        | 53 |
| 9   | Schlusswort .....                       | 57 |
|     | Literaturverzeichnis .....              | 59 |
|     | Anhänge. ....                           | 62 |

# 1 Einleitung

Wenn man Fremdsprachen lernt, macht man oft auch Fehler. Fehler sind ein natürlicher Teil des Lernprozesses und sollen auch korrigiert werden, damit die Sprache des Schülers sich möglichst fehlerfrei entwickelt und die Fehler nicht in der Fremdsprache bleiben. Fehler bedeuten im Lernprozess auch, dass die Lerner Hypothesen über die Sprache bilden (Internetquelle 2; Demme, 1993:168), was meiner Meinung nach bedeutet, dass sie auch lernen wollen. Nach Corder (1981: 10-11) sind Fehler aus drei verschiedenen Gründen von besonderer Bedeutung: Erstens sind sie für den Lehrer hilfreich in dem Sinne, dass sie ihm vermitteln, wie viel der Schüler schon gelernt hat und wie viel er noch zu lernen hat; zweitens informieren die Fehler Forscher darüber, wie Sprachen gelernt werden und was für Strategien beim Lernen verwendet werden; drittens sind die Fehler für den Lerner selbst besonders wichtig, weil sie dadurch als Lernmittel funktionieren, dass die Lerner Hypothesen über die Sprache bilden und diese (manchmal fehlerhaften) Hypothesen beim Lernen überprüfen. Der dritte Grund bedeutet also, dass Fehler für den Lerner eine Art Lernstrategie bilden können.

Zusätzlich zu Corder schreibt auch Kordes (1993: 15) folgendermaßen: „Lerner sind dazu da, Fehler zu machen, Forscher analysieren und Lehrer korrigieren sie“. Lehrer korrigieren deswegen, weil sie ihren Schülern dadurch weiterhelfen, oder weil sie denken, dass das Korrigieren zu ihrer Rolle als Lehrer gehört (Internetquelle 1). Koll-Stobbe (1993:186-187) ist der Meinung, dass „Sprachenlernen ein Risiko [ist], das die Schüler eingehen“. Deswegen ist die Rolle des Lehrers von großer Bedeutung, weil er seinen Schülern beim Sprachenlernen hilft und sie unterstützt. Wichtig ist auch, dass die Lehrer eine möglichst „von Fehlerangst freie Lernsituation“ schaffen, sodass die Schüler den Mut bekommen, das Risiko des Sprachenlernens einzugehen (vgl. Demme 1993:168). Auf jeden Fall finde ich es wichtig, die Aspekte der Korrektur genauer zu betrachten und die Art und Weise, wie die Korrektur geschieht, näher zu beschreiben, weil sie häufig in alltäglichen Unterrichtssituationen vorkommen, man schenkt aber wenig Aufmerksamkeit auf sie.

Beim Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, sich auch auf die Fehler zu konzentrieren. Sie sind ein wichtiger Teil des Lernprozesses und wenn man mehr über sie weiß, kann man auch den Erwerbsprozess verbessern. Deswegen behandelt meine Arbeit die mündliche Fehlerkorrektur und die Methoden, die dazu gehören.

In dieser Arbeit werde ich folgende Fragen beantworten: Was für Fehlertypen gibt es und welche sind die möglichen Fehlerursachen? Was ist eine Fehleranalyse und wozu kann man Fehler untersuchen? Welche sind die Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur? Welche Fehler machen die Schüler beim Gebrauch der fremden Sprache? Was für Fehlertypen gibt es in (verschiedenen) Unterrichtssituationen am häufigsten? Werden die Fehler immer korrigiert bzw. welche Fehler werden nicht korrigiert? Werden die in dieser Arbeit erörterten Methoden der mündlichen Fehlerkorrektur tatsächlich verwendet? Welche möglichen anderen Methoden der

mündlichen Fehlerkorrektur werden verwendet – korrigiert der Lehrer selbst oder wird zur Selbstkorrektur aufgefordert? Gibt es ein bestimmtes Muster des mündlichen Korrekturverhaltens?

Anhand von früheren Untersuchungen über die schriftliche Fehlerkorrektur und aus meiner eigenen Erfahrung in der Lehrerbildung könnte man raten, dass die Schüler am meisten Fehler bei der Wortfolge, Verbkongruenz oder mit dem Genus machen. Das sind alle Fehler im Bereich der Grammatik. Es kommen bestimmt auch Fehler in der Aussprache und im Wortschatz vor. Ich würde sagen, dass der Lehrer alle grammatikalischen Fehler und auch die Fehler im Wortschatz korrigiert. Ich denke, dass Aussprachefehler bei den fortgeschrittenen Schülern eher weniger korrigiert werden, aber störende solche schon. Bei den Anfängern ist es meiner Meinung nach notwendig, auch diese Fehler zu korrigieren. Wer korrigiert (der Lehrer selbst oder wird es zur Selbstkorrektur aufgefordert), hängt viel vom Niveau der Schüler ab. Wenn die Schüler die richtige Form noch nicht kennen, korrigiert der Lehrer wahrscheinlich selbst, aber je geringer der Fehler, desto mehr wird zur Selbstkorrektur aufgefordert, denke ich. Es wird auch vermutet, dass je länger der Schüler die Fremdsprache gelernt hat, desto fähiger ist er, selbst (mit Hilfe von Hinweisen) seine Fehler zu korrigieren.

Zuerst werde ich die Fehler in Kapitel 2 klassifizieren und einige mögliche Ursachen für Fehler in Kapitel 3 geben. Dort werde ich die Fehlertypologie erläutern und einige Erklärungen für Fehlerursachen geben. Danach werde ich kurz die Fehleranalyse in Kapitel 4 behandeln. Ich behandle dabei kurz die Geschichte der Fehleranalyse und die zwei Typen von Untersuchungen, die in Rahmen der Fehleranalyse durchgeführt werden können. Diese sind die deskriptiv orientierten Untersuchungen und die Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess. Meine Untersuchung basiert sich auf die deskriptiv orientierten Untersuchungen, aber die beiden Untersuchungstypen werden trotzdem in dieser Arbeit erläutert.

In Kapitel 5 behandle ich die Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur. Da werden Selbstkorrektur und Fremdkorrektur voneinander getrennt und unter ihnen auch selbstinitiierte Selbst- und Fremdkorrektur und fremdinitiierte Selbst- und Fremdkorrektur. Ich werde da auch Vor- und Nachteile von beiden Korrekturweisen behandeln.

In Kapitel 6 stelle ich meine Datenerhebungs- und Analysemethoden dar. Diese bilden den theoretischen Hintergrund meiner empirischen Untersuchung in der Masterarbeit. Meine Datenerhebungsmethode ist die Unterrichtsbeobachtung und als Analysemethode verwende ich die Gesprächsanalyse.

Das durch die Unterrichtsbeobachtung gesammelte Material wird im Kapitel 7 analysiert. Es gibt insgesamt 23 Beispiele, die unter den Fragen „wer korrigiert, was, wer, wie und wann wird korrigiert“ behandelt werden. In diesem Kapitel wird noch ein Überblick über die Frage, was geschieht nach der Korrektur, gegeben. Die Ergebnisse der Analyse von diesen Beispielen finden sich dann im Kapitel 8.

## 2 Fehlerklassifikationen

In diesem Kapitel werde ich genauer die verschiedenen Fehlertypen klassifizieren und in Kapitel 3 geht dieses Thema in dem Sinne weiter, dass ich einige mögliche Erklärungen für die Fehlerursachen gebe.

Es ist überhaupt schwierig zu definieren, was eigentlich ein Fehler ist. Kann eine Abweichung von der Zielsprache als ein Fehler interpretiert werden oder wodurch ist ein Fehler in der Sprache überhaupt als Fehler erkennbar. Macht der Lernende einen Fehler dann, wenn der Lehrer sagt, dass etwas an seiner Äußerung falsch ist? Oder bestimmen die verwendeten Lehrwerke die Norm der Zielsprache? Normalerweise wird der Fehler in der Fachliteratur als ein Verstoß gegen das sprachliche System oder gegen die sprachliche Norm beschrieben. (Vgl. dazu Hecht und Green, 1993: 38ff.; Kielhöfer, 1993: 150; 158; Demmel, 1993: 165ff.; Lochtmann, 2002: 14ff.; Bohnensteffen, 2010: 27ff.; Kleppin, 1998). Es ist trotzdem schwierig zu sagen, wer diese Norm dann definiert – ein Muttersprachler, die Grammatik, der Lehrer, das Lehrwerk oder der Lehrplan?

In diesem Kapitel stelle ich einige Klassifikationsmöglichkeiten von Fehlern dar. Dabei verwende ich hauptsächlich die Einteilung von Kleppin (1998: 40-48). In dieser Klassifikation werden verschiedene Fehlertypen genauer behandelt. Ich erörtere Kompetenz- und Performanzfehler, kommunikationsverhindernde Fehler, Fehler auf unterschiedlichen Sprachebenen und versteckte Fehler. Ich will diese verschiedenen Klassen darstellen, obwohl für meine Analyse die Klassifikation nach Sprachebenen am wichtigsten ist (dazu mehr im Kapitel 7.2 „Was wird korrigiert?“).

### 2.1 Kompetenz- vs. Performanzfehler

Als Kompetenzfehler bezeichnet Kleppin (1998:41-42) solche Fehler, die der Lerner nicht selbst korrigieren kann. Diese können in solchen Bereichen vorkommen, die noch nicht im Unterricht behandelt worden sind. Solche Fehler nennt Kleppin Versuche, wobei gemeint wird, dass der Lernende etwas Neues zu formulieren versucht. Irrtümer gehören auch zu den Kompetenzfehlern, aber sie sind solche, die der Lernende nicht mehr machen sollte. Er kann die Regel vergessen haben oder es kann sein, dass diese Regel gar nicht verstanden worden ist. Auch Irrtümer kann der Lernende selbst nicht korrigieren, sondern er braucht Hilfe vom Lehrer.

Bei den Performanzfehlern erkennt der Lernende selbst, dass er einen Fehler gemacht hat und kann seinen Fehler möglicherweise auch korrigieren – auf jeden Fall dann, wenn er auf seinen Fehler aufmerksam gemacht wird. Diese werden von Kleppin (1998: 41-42) u. a. als Ausrutscher bezeichnet. Bei schriftlichen Übungen werden die Fehler z.B. unterstrichen und der Lernende kann sie selbst berichtigen, oder bei einer fehlerhaften mündlichen Äußerung wird er darauf aufmerksam gemacht, dass seine Äußerung einen Fehler beinhaltet.

## **2.2 Kommunikations- und nicht kommunikationsverhindernde Fehler**

Wenn kommunikationsverhindernde Fehler auftreten, kann der Gesprächspartner die Äußerung gar nicht verstehen (Kleppin, 1998: 42). Es kann sich um inhaltliche oder lexikosemantische Fehler handeln, weil die Äußerung trotz irgendwelcher Grammatikfehler verstanden werden kann. Sogenannte „schwere“ Grammatikfehler können aber das Verstehen verhindern. Auch die Begegnung mit einer fremden Kultur kann zu Fehlern führen, wenn der Lernende bestimmte kulturspezifische oder landeskundliche Begriffe falsch verwendet oder sich falsch verhält (vgl. Müller, 1994: 51). Nicht nur sind solche Fehler kommunikationsverhindernd, sondern sie können auch als unhöflich gesehen werden. Manche Aussprachefehler sind auch solche, die die Kommunikation verhindern können. Meistens wird man aber auch ohne perfekte Aussprache oder sogar ohne perfekte Grammatikkenntnisse verstanden, weil die Kommunikationssituation und verschiedene Kommunikationsstrategien (z.B. Gestik und Mimik) dabei helfen. Die kommunikationsverhindernden Fehler können genau deswegen als schwere Fehler beschrieben werden, weil sie die Kommunikation verhindern und man sich nicht verständigen kann, wenn solche Fehler auftreten.

Kommunikationsverhindernde Fehler sollten meiner Meinung nach immer korrigiert werden, so dass der richtige Inhalt des Ausdrucks klar wird. Eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenlernens ist ja, in der Zielsprache verstanden zu werden. Diese Fehler treten auch nicht so häufig auf, es verlangt also relativ wenig Zeit, sie zu korrigieren und im Unterricht zu behandeln.

Äußerungen, die keinen kommunikationsverhindernden Fehler beinhalten, werden zwar verstanden (Kleppin, 1998: 41-42). Obwohl ein Fehler begangen wird, wird der Sinn des Ausdrucks dem Gesprächspartner klar. Muttersprachler tolerieren meistens besser diese Fehler als diejenigen, die die Zielsprache auch als Fremdsprache haben. Dies kann davon abhängig sein, dass die Muttersprachler eher stolz darauf sind, dass ihre Sprache gelernt wird. Es muss aber auch daran erinnert werden, dass auch diese Fehler „schwere“ Grammatikfehler sein können, obwohl der Sinn der Äußerung verstanden wird. So geschieht es z.B. bei sogenannten Fossilisierungen oder Pidginsprachen, wo die Fehler in einer Lernersprache etabliert sind. Typische solche Fehler sind z.B. Verbbeugungen wie „ich gehen“, „du gehen“ usw.

## **2.3 Fehler auf verschiedenen Sprachebenen**

Mit der Kategorisierung nach Sprachebenen ist gemeint, dass verschiedene Fehler gegen verschiedene sprachliche Regeln verstoßen. Hier wird geprüft, auf welcher Sprachebene der Fehler sich befindet. Im Folgenden werden diese verschiedenen Sprachebenen und spezifischere Fehlertypen genauer definiert.



## Phonetische und phonologische Fehler

Phonetische Fehler bedeuten Aussprachefehler und phonologische Fehler dann eben Orthographiefehler – oder Rechtschreibungsfehler (Kleppin, 1998: 42). Da meine Arbeit sich auf die mündlichen Fehler bezieht, werde ich mich hier auf die phonetischen Fehler, also Aussprachefehler, konzentrieren.

Aussprachefehler kommen meistens auf der phonemischen Ebene vor. Beim Fremdsprachenlernen hat die Muttersprache einen wesentlichen Einfluss (vgl. Kleppin, 1998: 100). Besonders finnischen Deutschlernenden bereiten u.a. die verschiedenen S- und E-laute des Deutschen Schwierigkeiten. Während es im Finnischen nur einen S-Laut gibt, gibt es im Deutschen viele verschiedene – wie Mensch, Spiel, Seite – die man oft als Finne nicht richtig aussprechen kann. Aussprachefehler können auch kommunikationsverhindernd wirken und die Äußerung völlig verändern, wie es z.B. beim Wortpaar Tasse und Tasche der Fall ist. Auch sogenannte ich- und ach-Laute müssen besonders geübt werden. Diese kommen in Wörtern wie Mädchen, Brötchen oder Achtung und machen vor.

Die Korrektur der Aussprachefehler auf dem Anfängerniveau hat einen großen Stellenwert (vgl. Kleppin, 1998: 100) Je jünger der Lernende ist, desto fähiger ist er, die Aussprache einer Fremdsprache zu lernen. Wenn diese Fehler nicht von Anfang an korrigiert werden, ist es schwieriger später auf sie einzuwirken. Am wichtigsten ist es, einen Unterschied zwischen den Lauten in der Muttersprache und denen in der Fremdsprache zu machen. Dies geschieht am einfachsten, wenn den Lernern gelehrt wird, wo und wie die Laute gebildet werden (Kleppin, 1998: 100), was man z.B. durch die Position der Zunge im Mund oder durch das Legen der Hand an den Hals verdeutlichen kann. Auch der Rhythmus und die Intonation der fremden Sprache soll geübt werden, da diese in fast allen Sprachen unterschiedlich sind. Hier hilft das Vorlesen, was der Lerner auch Zuhause üben kann. Je früher man Aufmerksamkeit auf die Aussprache legt, desto besser wird sie auch gelernt.

## Morphosyntaktische Fehler

Morphosyntaktische Fehler sind Fehler bei der Morphologie (z.B. Verbendungen bei der Konjugation) oder Fehler auf der Syntaxebene (z.B. Wortstellung im Satz) (Kleppin, 1998: 42). Morphologische Fehler können auch im Bereich des Wortschatzes vorkommen, wie etwa bei der Pluralbildung der Substantive. Häufig beziehen sich morphosyntaktische Fehler aber auf die Grammatik. Grammatikfehler können solche sein, die der Lernende macht, wenn er die richtige Regel noch nicht kennt. Hier versucht der Lernende etwas Neues und bildet Hypothesen über die Sprache, die er dann durch Versuche testet. (Mühle und Raupach, 1993: 125-126; Demmel, 1993: 163; 167-168; Bohnensteffen, 2010: 17; vgl. auch Gnutzmann und Kiffe, 1993: 107; Königs, 2010: 762). Die Hypothesenbildung über die Zielsprache führt zum wachsenden Bewusstsein über das fremdsprachliche System. Der Lernende wird von vielen Forschern also als ein Hypothesenbilder und -tester gesehen (Mühle und Raupach, 1993: 125-126; Demmel, 1993: 163; 167-168; Bohnensteffen, 2010: 17; vgl. auch Gnutzmann und Kiffe, 1993: 107; Königs, 2010: 762). Bei unbekannten

Regeln braucht der Lernende Hilfe und Erklärungen vom Lehrer, weil er die richtigen Regeln noch nicht kennt. Es wird also eine direkte Lehrerkorrektur gefordert. Auch die Lernenden können einander dadurch helfen, dass sie einander die Regeln erklären, wenn einer sie kennt und andere noch nicht. (Vgl. auch Funk und Koenig, 1991:97ff.).

Grammatikfehler können zwar auch solche sein, die der Lernende macht, obwohl er die richtige Form schon kennen sollte. Es kann auch sein, dass die richtige Regel noch nicht völlig verstanden worden ist oder dass der Lernende sie inzwischen vergessen hat. In diesen Fällen kann der Lehrer nonverbale Hinweise einsetzen, wie z.B. durch Handsignale für die Umstellung von Wörtern im Satz signalisieren, oder der Lehrer kann eine Selbstkorrektur initiieren, z.B. durch Metasprache: „Es geht um Akkusativ“. Nach Kleppin (1998: 102) ist die Einsetzung von nonverbalen Hinweisen bei Grammatikfehlern sehr einfach, besonders wenn die Regeln schon besprochen worden sind, weil die Lernende ziemlich leicht auf diese Hinweise reagieren können.

Beim freien Sprechen sollte man so wenig wie möglich die Äußerung unterbrechen, weil es dann ja hauptsächlich um die Kommunikation an sich geht. Hier sei es dann sinnvoller, die vorgekommenen Fehler zuerst zu sammeln und sie erst nach der/den Äußerung/en zu besprechen (vgl. Kleppin, 1998: 102). Es ist auch bei schriftlichen – warum nicht auch bei mündlichen – Übungen möglich, den Lernenden darum zu bitten, dass sie selbst die Fehler zu finden versuchen. Danach werden die gefundenen Fehler zusammen besprochen, korrigiert und möglicherweise auch an Ursachen für sie gedacht (vgl. Funk und Koenig, 1991: 139ff.)

Meistens kommen grammatische Fehler bei den selten verwendeten oder noch unbekannten Formen und Regeln vor.

Im grammatischen Bereich können wir demnach so viele unterschiedliche Fehlertypologien erhalten, wie unterschiedliche Grammatikkonzeptionen vorliegen. (Raabe, 1980: 75)

Je mehr Variation oder Regeln es im Bereich der Grammatik gibt, desto größer sind die verschiedenen Möglichkeiten, einen Fehler zu machen. Auch die Rolle der Muttersprache und anderen Fremdsprachen soll beim Grammatiklehren berücksichtigt werden (vgl. Funk und Koenig, 1991: 54). Es ist wichtig, zwischen der Muttersprache (oder den anderen Fremdsprachen) und der Zielsprache Vergleiche zu ziehen, damit der Lerner die grammatischen Regeln in seinem Kopf richtig einordnen kann.

### **Lexikosemantische Fehler**

Mit lexikosemantischen Fehlern wird gemeint, dass der Lernende im gegebenen Kontext ein falsches Wort verwendet oder durch seine Wortwahl die Bedeutung seiner Äußerung wenig oder völlig verändert (Kleppin, 1998: 42; 103). Bei Fehlern im Wortschatz ist der Lernende selten fähig, seine Fehler selbst zu korrigieren und braucht dazu meistens die Hilfe des Lehrers. Hierbei soll der Lehrer aber berücksichtigen, dass er den Inhalt der Schüleräußerung nicht durch die Korrektur verändert, und deswegen ist es wichtig, nach der Bedeutung der Äußerung zu fragen (Kleppin, 1998: 42; 103).

Bei der Korrektur der Wortschatzfehler ist es sinnvoll, weitere Erklärungen darüber zu geben, warum ein bestimmtes Wort falsch ist und auch Beispiele dafür zu geben, wie man dieses Wort richtig verwenden kann (vgl. Kleppin, 1998: 104; Müller, 1994: 48, vgl. auch Demme: 1993: 167). Durch verschiedene Beispiele in unterschiedlichen Kontexten ist es den Lernenden leichter zu verstehen, wie man das Wort richtig verwendet und was in diesem Zusammenhang beim anderen Wort falsch gewesen ist.

Der Lernende kann das Wort, das er braucht, schon gelernt haben, ruft aber dieses schon gespeicherte Wort falsch ab, was zu einem Fehler führt (Koll-Stobbe, 1993: 180). Wortschatzfehler kommen häufig bei solchen Wörtern vor, die ähnlich aussehen, wie im Deutschen z.B. Ereignis, Ergebnis und Erlebnis. Fehler im Wortschatz sind meistens Interferenzfehler (siehe Kapitel 3.1), wie z.B. Anglizismen (man könnte z.B. Verkehr durch Trafik ersetzen). Den Einfluss der Muttersprache soll man hier auch nicht vergessen. In Lehrwerken stehen die Vokabellisten meistens im Vergleich mit den muttersprachlichen Übersetzungen. Dabei muss man aber auch daran denken, dass diese direkten Übersetzungen nicht immer einander entsprechen. Wenn man fehlende Landeskundekenntnisse hat oder die richtige Verwendung eines Wortes in der Zielsprache nicht völlig kennt, kann dies zur falschen Verwendung des Wortes führen (Müller, 1994: 35; 47). Obwohl ein Wortpaar (muttersprachlich – zielsprachlich) in Lehrwerken den gleichen Wert bekommt, ist dies nicht immer der Fall im eigentlichen Sprachgebrauch.

### **Pragmatische Fehler**

Die pragmatischen Fehler beinhalten einen Verstoß gegen kulturell angemessenes Verhalten oder sind in der Situation anders unangemessen (Kleppin, 1998: 43). Wie schon oben bei den Wortschatzfehlern erwähnt, ist auch bei den pragmatischen Fehlern das kulturelle Wissen über die Zielkultur von großer Bedeutung. Nach Kleppin (1998: 105) sollten pragmatische Fehler aus zwei Gründen immer korrigiert werden: erstens, weil Muttersprachler Fehler bei der Aussprache oder Grammatik besser tolerieren als pragmatische Fehler, die sie als Verhaltensfehler verstehen; zweitens seien die pragmatischen Fehler ziemlich einfach zu korrigieren, weil sie eher seltener vorkommen und deswegen leicht aufzugreifen seien. Es ist auch wichtig, dass neben den grammatischen Regeln auch der situationsangemessene, in der Zielkultur akzeptable Sprachgebrauch geübt wird (Koll-Stobbe, 1993: 177). Pragmatische Fehler werden als Verhaltensfehler gesehen, weil sie hauptsächlich Übertragungen aus der Ausgangskultur in die Zielkultur sind. Es ist in dem Sinne wichtig, im Unterricht auch das Fremdverstehen zu üben und zu verstehen, dass es Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur gibt.

### **Inhaltliche Fehler**

Inhaltliche Fehler sind solche, bei denen die sprachliche Äußerung zwar richtig, aber inhaltlich unangemessen ist. Kleppin (1998: 43) gibt ein Beispiel wie „Berlin liegt in Süddeutschland“. Obwohl dieser Satz grammatisch völlig richtig formuliert ist, trifft sein Inhalt die Wirklichkeit nicht. Ich habe selbst Erfahrungen mit inhaltlichen

Fehlern besonders beim Lese- und Hörverstehen gemacht, wo der Inhalt der Texte von Lernenden falsch wiedergegeben wird. Auch bei den landeskundlichen und kulturellen Bereichen können inhaltliche Fehler vorkommen. Inhaltliche Fehler hängen auch eng mit den oben erwähnten pragmatischen Fehlern zusammen, weil die Absicht der Äußerung etwas Anderes sein kann, als das, was der Lernende tatsächlich ausdrückt. Bei der Korrektur der inhaltlichen Fehler ist es für den Lehrer wichtig zu berücksichtigen, dass er den Schüler nicht „falsch“ korrigiert. Damit meine ich, dass der Lehrer nachfragen soll, was der Lernende mit seiner Äußerung gemeint hat. (Kleppin, 1998: 43; 103; Koll-Stobbe, 1993: 183-184). Hier möchte ich noch erwähnen, dass es auch mehrere Möglichkeiten gibt, einen bestimmten Inhalt auszudrücken (vgl. Demmel, 1993: 165). Deswegen können auch unterschiedliche Äußerungen desselben Inhalts akzeptiert werden.

## **2.4 Versteckte Fehler**

Versteckte Fehler sind schwierig zu erkennen, weil sie ja versteckt sind. Ich teile in diesem Kapitel die versteckten Fehler in rezeptive Fehler und andere versteckte Fehler ein. Bei den rezeptiven Fehlern geht es um Fehler beim Hör- oder Leseverstehen. Mit anderen versteckten Fehlern werden z.B. inhaltliche oder Ausdrucksfehler gemeint. D.h., dass der Lernende vielleicht etwas Kompliziertes sagen will, ihm fehlt aber die sprachliche Fähigkeit und deswegen verwendet er z.B. Simplifizierungen.

### **Rezeptive Fehler**

Man spricht meistens von Fehlern bei der Produktion. Man muss sich aber auch daran erinnern, dass Fehler auch bei der Rezeption vorkommen können. Rezeptive Fehler kommen vor, wenn der Lernende etwas falsch oder gar nicht gehört, gelesen oder verstanden hat. Solche Fehler sind schwieriger zu bemerken, und deswegen wird ihnen nicht so große Aufmerksamkeit geschenkt. Sie erscheinen meistens nur indirekt. Man kann sie aber bei der Übersetzung in die Muttersprache oder durch Lese- und Hörverständnistests bemerken. Man spricht eigentlich von Fehlern, die man nicht sehen kann. (Raabe, 1980: 72) Diese Unsichtbarkeit ist natürlich davon abhängig, dass diese Fehler bei der Rezeption vorkommen, und wenn man das nicht laut sagt, kann einer nicht genau wissen, ob jemand einen Fehler gemacht hat. Rezeptive Fehler können auch dadurch vorkommen, dass der Lernende den Input des Lehrers nicht wahrgenommen hat – der Input hat sich also nicht in „Intake“ umgewandelt (vgl. dazu Kapitel 4.3.1: Input- und Output-Hypothese).

### **Andere versteckte Fehler**

Die Äußerung des Lernenden kann grammatisch und lexikalisch völlig richtig und situationsangemessen sein, aber die Äußerung entspricht trotzdem nicht dem, was der Lernende ausdrücken will. Dies ist auch eine Art versteckter Fehler (Kleppin, 1998: 27). Es ist fast unmöglich, einen solchen Ausdruck als fehlerhaft zu erkennen. Nur

Kontext, Vorwissen oder Nachfragen können dabei helfen, dass ein solcher Ausdruck als fehlerhaft verstanden wird (Kleppin, 1998: 27). Es kann sein, dass der Lernende und seine Mitlerner oder der Lehrer den Fehler nicht als solcher bemerken, und die Äußerungsabsicht des Lernenden deshalb missverstanden und der Fehler unbehandelt bleiben.

Auch sogenannte Simplifizierungen sind eine Art versteckte Fehler (Kleppin, 1998: 33). Obwohl Kleppin diese Fehler eigentlich als Fehler durch die Fremdsprache selbst kategorisiert, finde ich, dass sie eher versteckte Fehler sind, weil der Lehrer nicht wissen kann, ob der Lernende seine ganzen Sprachkenntnisse richtig verwendet oder durch Simplifizierung sich nur einfacher ausdrückt. Simplifizierung kommt dann vor, wenn der Schüler eine Struktur oder Form zu vermeiden versucht, weil er z.B. seiner Sprachkenntnissen unsicher ist. Man kann die Sprache auch fehlerfrei benutzen, aber daraus kann folgen, dass man eine vereinfachte und simplifizierte Sprache benutzt. Bei diesem Fehlertyp kann man nie sicher sein, ob der Schüler die Sprache richtig beherrscht oder ob er nur die einfachsten Formen verwendet. Dieser Fehler ist auch schwierig zu bewerten, weil man nicht weiß, ob die Komplexität der Äußerung auch betrachtet werden soll.

### **3 Fehlerursachen**

Oben wurde der Begriff „Fehler“ erklärt und Fehlertypologie behandelt. Jetzt werden einige Fehlerursachen wie Interferenz, Übergeneralisierung, Lernstrategien, Störungen des Äußerungsprozesses, Kontrastmangel, Einfluss durch andere Fehler und Einfluss durch den Fremdsprachenunterricht erläutert. Es ist auch wichtig, die Fehlerursachen zu kennen, damit man später denselben Fehler nicht mehr macht, den Fehler später verbessern kann und den Verarbeitungsprozess des Fehlers beginnen kann. Wenn man die Ursache des Fehlers kennt, ist es vielleicht auch leichter, mit dem Fehler zu arbeiten, die Ursachen wiederzuerkennen und seine eigenen Lernstrategien zu verbessern.

#### **3.1 Interferenz**

Mit Interferenz ist gemeint, dass man eine negative Übertragung aus einer anderen Sprache auf die Fremdsprache macht. D. h. dass man eine Regel z.B. aus der Muttersprache in der Fremdsprache benutzt. Man sah Interferenz früher als die häufigste Ursache für Fehler in der Fremdsprache an. (Raabe, 1980: 79, vgl. auch Kapitel 4.1). Es wurde behauptet, dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Ausgangssprache und die Zielsprache analysieren und vergleichen würde (Kleppin, 1998: 31).

Man unterscheidet auch zwischen Transfer und Interferenz. Transfer bedeutet eine positive Übertragung aus einer Sprache in die Zielsprache – Interferenz dementsgegen ist „negative Transfer“. Also mit der Hilfe von z.B. der Muttersprache kann man ein Problem in der Fremdsprache lösen, wenn es Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen

im Wortschatz, in der Aussprache oder Struktur gibt. Transfer führt aber (meistens) nicht zu Fehlern, sondern bietet eher eine Hilfe beim Fremdsprachenlernen.

Einige sagen, dass große Unterschiede zwischen den Sprachen am meisten Schwierigkeiten bereiten. Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen würden als Lernhilfe betrachtet und die Unterschiede würden dann Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen vorbereiten (Kleppin, 1998:31-32). Andere sind aber der Meinung, dass die unterschiedlichen Strukturen zwischen der Mutter- und Zielsprache kaum zu Problemen beim Lernen führen (Kleppin, 1998:32). Die Lernende sehen ihre Muttersprache und jede andere Fremdsprache als voneinander unabhängige Systeme, die verschiedene Strukturen beinhalten. In diesem Sinne führen die unterschiedlichen Strukturen nicht immer zu Fehlern. Es kann sein, dass es sogar mehrere Probleme bei den Ähnlichkeiten der Sprachen gibt als bei den Unterschieden.

### **3.2 Übergeneralisierung**

Während früher nur die Interferenz als die einzige Fehlerquelle gesehen wurde, bemerkte man später, dass Fehler auch durch die Zielsprache selbst vorkommen können. Dies bemerkte man z.B., als man Erstspracherwerb mit dem Fremdsprachenlernen verglich und diese Fehler nennt man Übergeneralisierungen (Kleppin, 1998: 33). Kinder, die ihre Muttersprache lernen, machen auch Übergeneralisierung, bevor sie die Sprache und deren Strukturen beherrschen. Raabe verbindet aber die Übergeneralisierung mit Interferenz (1980: 79). Ich finde, dass es eigentlich nicht so ist, aber man muss auch zugeben, dass es schwierig ist, eine Grenze zwischen Übergeneralisierung und Interferenz zu machen. Trotzdem – während Interferenz ein interlingualer Prozess ist – ist die Übergeneralisierung eher intralingual, also die Probleme kommen von der Fremdsprache selbst her.

Mit Übergeneralisierung ist gemeint, dass man eine Regel da benutzt, wo sie nicht gehört, und sie kommt durch Teile der Fremdsprache selbst vor (vgl. u.a. Kleppin, 1998: 33). Dies geschieht z.B. bei schwachen und starken Verben im Deutschen. Man kann z.B. die Endung -en von starken Verben auf die schwachen Verben übertragen, oder umgekehrt die Endung -(e)t von schwachen auf die starken. Die letztgenannte Situation wird auch Regularisierung benannt (Kleppin, 1998: 33). D.h., dass der Lernende aus einer Unregelmäßigkeit der Sprache ein regelmäßiges Phänomen macht. Raabe beschreibt m. E. zutreffend den Prozess der Übergeneralisierung – und warum nicht auch den Prozess der Regularisierung – als kreativ und eine Art Lernstrategie (1980: 79).

### **3.3 Lernaltersprache**

Die Lernaltersprache bzw. Interimsprache ist eine Art Zwischenstadium auf den Weg von der Muttersprache zur Fremdsprache. Die Lernaltersprache ist ein ständig lebendes sprachliches System, das weder der Muttersprache noch der Zielsprache entspricht, aber Strukturen von den beiden enthält (Königs, 2010: 757-758; Apeltauer, 2010: 833ff.). Apeltauer (2010: 833) beschreibt die Lernaltersprachen als „eigenständige,

dynamische Systeme, die sich zielgerichtet entwickeln, [...] in einzelnen Entwicklungsphasen eine größere oder kleinere Variationsbreite aufweisen und leicht störbar sind“. Typische Eigenschaften der Lernersprache sind Systematizität, Variabilität, Instabilität und Vergessen (Apeltauer, 2010: 834-836). Die drei letztgenannten Eigenschaften bilden den Grund, warum die Lernersprache auch als eine Fehlerursache gilt.

Systematizität bedeutet, dass die Lernersprache sich systematisch entwickelt. Variabilität beinhaltet die Störbarkeit der Lernersprache. Da die Lernersprache Strukturen sowohl aus der Muttersprache als auch aus der Zielsprache enthält, können beim Lernen Fort- und Rückschritte gemacht werden. Instabilität hängt z.B. mit dem Zustand des Lernenden zusammen. Manchmal kann der Lernende die Zielsprache sehr gut beherrschen und manchmal, z.B. wegen Müdigkeit, vergisst er die Strukturen oder Regeln der Zielsprache (vgl. auch Kapitel 3.5). Lernersprachen (hier gemeint die Zweit- und Tertiärsprachen) werden auch sehr viel leichter vergessen, als die Erstsprache, wenn sie nicht gebraucht werden.

Als Fehlerursache kombiniert die Lernersprache auf bestimmte Weise Interferenz und Übergeneralisierung, weil sie selbst eine Kombination Erstsprache und Zielsprache ist. Typisch für die Lernersprache ist aber, dass sie im Laufe der Zeit mehr und mehr der Zielsprache ähnelt und die muttersprachlichen Eigenschaften Schritt für Schritt verschwinden.

### 3.4 Lern- und Kommunikationsstrategien

Raabe (1980:80) definiert Strategie folgendermaßen:

Ziel-, situations- und rollenorientierte, bewusste, intentional fremdsprachliche Aktivität des Lerner (in seiner Funktion als Sender und Empfänger) im Kommunikations- und Lernprozess.

Der Lernende kann verschiedene Strategien beim Erwerben einer Fremdsprache benutzen. Man kann Fehler z.B. dadurch vermeiden, dass man eine einfachere Äußerung benutzt und die Äußerung dadurch fehlerfrei hält. Dieses Verfahren wäre dann das Einsetzen einer Kommunikationsstrategie, was aber auch dazu führen kann, dass man nicht das ausspricht, was man eigentlich sagen will (Kleppin, 1998: 34). Lernstrategien bedeuten aber auch „vom Lernenden (möglicherweise) bewusst geplante Vorgehensweisen beim Lernen einer Fremdsprache, die zielgerichtet angewendet und gehandhabt werden können“ (Kleppin, 1998: 34; vgl. auch Bimmel und Rampillon, 2000: 53ff.; Bimmel, 2010: 843). Dies bedeutet, dass der Lernende die schon gelernte Sprachkenntnisse ausprobiert, wobei aber auch Fehler auftreten können, wenn gelernte Regeln oder Elemente der Fremdsprache in neuen Zusammenhängen übertragen und da ausprobiert werden.

Der Lehrer kann die Lernstrategien sogar unterrichten, wodurch der Lernende die für ihn passende Lernstrategie auswählen kann. Durch den Lernstrategieunterricht wird sich der Lernende seiner eigenen Lernfähigkeiten bewusster und kann die Strategien in seinem Fremdsprachenlernen so einsetzen, dass immer weniger Fehler vorkommen

(vgl. Bimmel und Rampillon, 2000: 64-77(ff.)). Obwohl die Lernstrategien auch zu Fehlern führen können, kann man sie auch als positiver Teil des Unterrichts als eine Art Fehlervermeidungsstrategie einsetzen.

### 3.5 Störungen des Äußerungsprozesses

Man kann auch während der Äußerung durch verschiedene Faktoren gestört werden. Diese Faktoren können Müdigkeit, Nervosität, Stress, verschiedene Geräusche und auch äußerungsinhärente Faktoren, wie Länge und Komplexität der Äußerung, sein. Solche Fehler können auch manchmal zufällige Fehler genannt werden. Diese Fehler sind solche, die man kaum kontrollieren kann und die aktuell auftreten. Die Ursachen der zufälligen Fehler können Stimmung, Müdigkeit oder Erinnerungsschwierigkeiten sein. Man sollte sich diese Fehlerursachen bewusst machen, damit man diese Fehlertypen in der Zukunft möglichst effektiv vermeiden kann. (Esser, 1991: 171.)

Die Fehler, die durch verschiedene Störungen vorkommen, sind meistens Flüchtigkeitsfehler und Performanzfehler. Es gibt aber auch tranfergesteuerte und interferenzgesteuerte Fehler.

[Im Fremdsprachengebrauch werden die] Regeln bis zur Automatisierung sehr wohl nur gradweise beherrscht [...], dass jederzeit ein Zurückfallen auf niedrigere, frühere Fremdsprachenbeherrschungsniveaus möglich ist, dass die offen oder im Verborgenen stattfindende Eigenkorrektur abhängig von Zeit-, Situations- und Persönlichkeitsvariablen und damit relativ unbestimmt ist, dass Regeln blockiert werden können. (Raabe, 1980: 81.)

Dies bedeutet, dass der Lernende eine bestimmte Regel hat lernen können, weil es aber Störungen gibt, wenn er sich auszudrücken versucht, wirken diese Störungen so, dass ein Fehler vorkommt. Obwohl der Lernende im Normalfall die richtige Formulierung kennt, kann er sich jetzt z.B. wegen Müdigkeit nicht richtig ausdrücken (Kleppin, 1998: 37).

#### Instrumentell bedingte Fehler

Instrumentell bedingte Fehler hängen meiner Ansicht nach eng mit den Störungen zusammen und deswegen behandle ich sie auch hier. Sie erscheinen beim Testverfahren und seinen technischen Besonderheiten. Diese Fehler können wegen einer zu großen Menge von Testaufgaben auftreten oder durch mechanisches Handeln bei der Lösung der Testaufgaben. Hier kann auch eine Konzentrationsminderung eine Rolle spielen. (Esser, 1991: 172.)

#### Fehler der Durchführungsbedingungen

Fehler der Durchführungsbedingungen ähneln sehr den instrumentell bedingten Fehlern. Einige dieser Fehler sind auch den personell bedingten Fehlern ähnlich, manche hängen mit Störungen des Äußerungsprozesses zusammen. Fehler der Durchführungsbedingungen können



durch eine falsche Testinstruktion (nicht zu verstehen; nicht eindeutig) [vorkommen]; Fehler, die durch den Versuchsleiter selbst bedingt sind; Fehler die von der Versuchssituation abhängen (räumliche und zeitliche Bedingungen usw.); Fehler, die in einer falschen Motivation und Einstellung der Probanden liegen; Fehler, die durch eine zu große Ich-Bezogenheit bei den Probanden zustande kommen (z.B. bei Intelligenz- und Persönlichkeitstests) [sein]. (Esser, 1991: 172)

Auch die Sprachverwendungssituation kann also zu Fehlern führen. Meistens sind diese Bedingungen auch vom Sprecher unabhängig, wie Fehler durch eine falsche Testinstruktion. Es kann auch in der Umgebung Störungen geben, wie Lärm, eventuell schlechtes Licht bei schriftlichen Tests oder wenn der Raum z.B. bei einer mündlichen Produktion nicht angenehm ist.

### **3.6 Kontrastmangel**

Beim Kontrastmangel geht es um die formale und semantische Ähnlichkeit von Wörtern bzw. der Lernelemente innerhalb der Zielsprache. Z.B. das ähnliche Aussehen von Wörtern in der Fremdsprache kann zu Fehlern führen. Solche Wörter sind im Deutschen z.B. Ereignis, Erlebnis und Ergebnis. Der Lernende kann wegen der Ähnlichkeit dieser Wörter sie auch ähnlich interpretieren und deswegen falsch benutzen, wenn der Unterschied der wörtlichen Bedeutungen nicht explizit und bewusst gespeichert ist. Kontrastmangel hat einen Zusammenhang mit Interferenz oder auch mit Übergeneralisierung. (Raabe, 1980: 82.)

### **3.7 Einfluss durch andere Fehler**

Man meint mit dem Einfluss durch andere Fehler einen „Dominoeffekt“, d.h. wenn man einen Fehler irgendwo liest oder hört, wird er in andere ähnliche Situationen übertragen. Songtexte oder Lyrik überhaupt sind ein gutes Beispiel dafür, dass Fehler in andere Verwendungssituationen übertragen werden, wenn der Lernende nicht darüber informiert wird, dass lyrische Texte manchmal nicht den Regeln der Standardsprache folgen. Dazu gehören Fehler im semantischen Bereich, falscher syntaktischer Gebrauch und morphologische Fehler, die einen Einfluss auf die Aussprache haben. Es können auch orthographische Fehler oder Hör- bzw. Artikulationsfehler sein. (Raabe, 1980: 82.)

### **3.8 Einfluss durch den Fremdsprachenunterricht**

Es können auch Fehler im Fremdsprachenunterricht auftreten. Diese Fehler können beim Lehren vorkommen, wenn der Lehrer die idiomatische Äußerung nicht kennt oder die Fremdsprache nicht gut genug beherrscht – besonders dann, wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist. Allein das Lehrerverhalten hat auch einen Einfluss auf das Lernen des Schülers. Es können auch in Lehrwerken verschiedene Fehler auftreten, z.B. Schreibfehler können in Lehrwerken erscheinen. Auch die Fehler der Mitschüler, die möglicherweise nicht korrigiert werden, können eine Fehlerursache sein. Es kann

sein, dass der Lehrer den Fehler nicht bemerkt, ihn deswegen auch nicht korrigiert und er von anderen Schülern übernommen wird.

Die Unterrichtssituation kann auch Über- bzw. Unterrepräsentationen führen. Damit wird gemeint, dass einige Formen oder Regeln mehr geübt werden als andere. Dadurch lernt man nur die häufig vorkommenden Formen besser (Kleppin, 1998: 36). Es kann zu viel Information auf einmal kommen und die Schüler können nicht alles auf einmal lernen. Deswegen ist es wichtig, den Unterricht in kleineren Einheiten zu teilen und die Hauptsachen häufig genug zu wiederholen. (vgl. dazu auch Rohmann, 2010: 886ff.) Im folgenden Abschnitt wird noch genauer der Einfluss von sprachlichen und außersprachlichen Disproportionen behandelt.

### **Einfluss durch sprachliche und außersprachliche Disproportionen**

Der Einfluss von sprachlichen und außersprachlichen Disproportionen hängt von der Häufigkeit bzw. Seltenheit des Vorkommens sprachlicher Elemente, z.B. der alltäglichen Kommunikationspraxis, ab. Wenn ein Element der Sprache häufig in der Alltagssprache vorkommt, ist es auch leichter sich daran zu erinnern, aber wenn es seltener vorkommt, kann es sein, dass dieses Element der Sprache nie gelernt wird. Natürlich ist es auch so, dass man selten die selten vorkommenden Elemente der Sprache braucht, und deswegen ist es auch sinnvoller, sich meistens darauf zu konzentrieren, was man wirklich braucht und verwendet. Dies ist dann von jedem Sprachbenutzer und seinen Sprachlernabsichten abhängig, was er beim Sprachenlernen bevorzugt.

## **3.9 Einfluss durch (sozial-)psychologische Lernerfaktoren**

Wie der Lerner die Fremdsprache findet, hat auch einen großen Einfluss auf den Lernprozess. Diese negative oder positive Einstellung des Lerners zur Zielsprache kann entweder bewusst oder unbewusst sein, aber auf jeden Fall hat diese Einstellung denselben Einfluss. (Vgl. Rost-Roth, 2010: 879) Es kann auch eine soziale oder psychologische Distanz zwischen dem Eigenen und dem Fremden, d.h. der Lernerwelt und der Fremdsprachenwelt, geben, was zu einer fehlerhaften Pidginsprache führt (z.B. Gastarbeiter in Deutschland). Ohne gutes Fremdverstehen kann die Fremdsprache auch unverständlich bleiben und deswegen ist es auch wichtig, im Unterricht Kulturverstehen und –unterschiede zu üben (vgl. auch Kapitel 2.2).

Fehler können auch dadurch vorkommen, dass der Lerner etwas einfach nur nicht wissen will. Er ist sozusagen nicht an der Sache interessiert, will sie nicht wissen und das führt zu Fehlern. Er hat also einen sog. Interessemangel an der Sprache, an den Fehlerquellen oder Regeln. Affektive, soziale und personale Faktoren spielen auch eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen. Solche sind z.B. frühere Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen (Hufeisen und Riemer, 2010: 746). Wenn man schlechte Erfahrungen hat, überträgt man wahrscheinlich diese Erfahrungen auch auf die jetzige

Zielsprache. Umgekehrt helfen Erfolgserlebnisse beim Weiterlernen der Fremdsprachen.

Die Motivation darf auch nicht außer Acht gelassen werden. Es wird häufig zwischen integrativer und instrumenteller Motivation unterschieden (Hufeisen und Riemer, 2010: 746). Die integrative Motivation bedeutet, dass der Lernende sich in die zielsprachige Kultur integrieren oder da Kontakte suchen will, er ist also an der Sprache an sich interessiert. Instrumentelle Motivation bedeutet dagegen, dass der Lernende z.B. berufliche Gründe für sein Fremdsprachenlernen hat, d.h., dass er die Sprache für einen anderen Zweck braucht und die Interesse an der Sprache sozusagen an der zweiten Stelle seiner Interessen ist. (Rost-Roth, 2010: 878) Der Lernende kann die Fremdsprache auch nur wegen eines äußeren Drucks lernen – solche sind z.B. die Eltern, Freunde usw. Die integrative Motivation scheint einen besseren Einfluss auf das Fremdsprachenlernen zu haben, als die instrumentelle (Rost-Roth, 2010: 878). Die Lernenden, die eine höhere Motivation zum Lernen haben, scheinen auch die Sprache besser zu lernen, als diejenigen, die die Zielsprache weniger interessiert. Hier ist aber unklar, ob die Lernenden zuerst die hohe Motivation haben und danach erfolgreicher lernen oder umgekehrt, dass sie wegen ihres guten Erfolgs die höhere Motivation haben. Jedenfalls gehören Motivation und Lernerfolge eng zusammen. (Vgl. auch Baur und Schäfer, 2010: 1327.)

## 4 Fehleranalyse

Oben bin ich zum Begriff Fehler eingegangen, ich habe Fehlerklassifikation behandelt und Fehlerursachen erläutert und in diesem Kapitel werde ich die Fehleranalyse und in den Unterkapiteln ihre Geschichte und zwei verschiedene Untersuchungsweisen der mündlichen Fehlerkorrektur behandeln. Das zentrale Ziel der Fehleranalyse ist laut Raabe (1980: 64), eine „angemessene, umfassende, adäquate, multidisziplinäre Beschreibung und Erklärung (Vorhersage?) des Fehlers aus dem jeweiligen Erwerbskontext heraus“ zu finden. Fehler sollte man als Teil des Fremdsprachenlernens sehen und sie sollen untersucht werden, um den Fremdsprachenunterricht zu verbessern. (Raabe, 1980: 64)

Zuerst schreibe ich kurz über die Geschichte der Fehleranalyse. Danach schreibe ich über zwei verschiedene Gruppen der empirischen Fehleranalyse. Sie sind die deskriptiv orientierte Untersuchung und die Untersuchung zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess.

### 4.1 Zur Geschichte der Fehleranalyse

Als Disziplin ist die Fehleranalyse ziemlich jung und sie ist erst in den späten 1960er Jahren entstanden. Früher betrachtete man Fehler als Sünde beim Fremdsprachenerwerb. Dies war aber nicht der Fall beim Erstsprachenerwerb, in dem Fehler als ein sinnvolles Element des Sprachgebrauchs und als natürlich gesehen wurden. Die Denkweise, Fehler als Sünde zu sehen, hängt mit den Konzepten des

Behaviorismus zusammen. Die einzige Fehlerursache war damals das Transfer (zum Begriff ‚Transfer‘ siehe Kapitel 3.1) aus der Muttersprache (Hufeisen und Bielefeld, 2010:740). Im Unterricht wurde z.B. die Grammatikübersetzungsmethode verwendet, wobei Fehler als Indikator für mangelnde Leistung gesehen wurden. Der Behaviorismus konzentrierte sich auf Fehlervermeidung. (vgl. u.a. Bohnensteffen, 2010:14ff.), Erst in den 1970er Jahren wurde man etwas toleranter über Fehlern und man begann, sie als ein notwendiges Zwischenstadium im Spracherwerb zu betrachten.

oft wird er akzeptiert als sinnvolles, Kreativität ausdrückendes, im Kontinuum eines längeren Erwerbsprozesses notwendiges Zwischenstadium und/oder als mehr oder weniger gelungenes Element in der Gesamtheit eines kommunikativen interimsprachlichen Systems (Raabe, 1980: 65)

Der Forschungsschwerpunkt vor den 70er Jahren war es, Fehler zu klassifizieren, ihre Auftretenshäufigkeit zu definieren und Hinweise für das Bewerten und Korrigieren zu geben und sie vermeiden zu versuchen. Dies war typisch für u.a. die audiolinguale Methode von damals. Danach fand man die Erklärung der Fehlerursachen besonders wichtig, am meisten war man an interlingualen Fehlern interessiert. Später kamen auch die intralingualen Fehlerursachen in der Forschung durch den kognitiven Ansatz vor, wobei gedacht wurde, dass Fehler auch durch die Zielsprache selbst vorkommen können (Hufeisen und Riemer, 2010: 741).

Die Fehleranalyse wurde später ein Teil der Interimsprachanalyse, wo das Verhältnis des Fehlers zur jeweiligen Interimsprache verglichen wird (siehe auch Kapitel 3.3). Als ein Teil der Interim- bzw. Lernaltersprache wird der Fehler als Indikator für einen kreativen Spracherwerbsprozess gesehen, in dem die Lernaltersprache sich entwickelt (vgl. u.a. Bohnensteffen, 2010:15ff.). Mit dieser neuen Einstellung zu Fehlern wurden Fehler nicht mehr als Sünde gesehen, sondern „als notwendige Elemente des Fremdspracherwerbsprozesses und somit als Lernfortschritte auf dem Weg zur Sprachkompetenz“ (Bohnensteffen, 2010: 17).

Der Begriff Fehler wird als Verstoß gegen die sprachliche Angemessenheit bzw. Akzeptabilität definiert und man bezeichnet ihn als eine Abweichung. Diese Interpretation von Fehlern als Verstoß gegen sprachliche Regeln bleibt im Zentrum der Fehleranalyse (dazu mehr im Kapitel 2), aber man interessiert sich auch für Vermeidungsverhalten, Unterrepräsentierung, Überrepräsentierung, Vereinfachungen, Reduktionen usw.

## 4.2 Deskriptiv orientierte Untersuchungen

Man bezeichnet die deskriptiv orientierten Untersuchungen als explorativ-interpretative Methode, und sie hat folgende Untersuchungsaspekte:

„die Erfassung der komplexen Struktur von Korrektursequenzen, ihrer obligatorischen und fakultativen Elemente;

die Klassifikation und z.T. auch Quantifizierung verschiedener Typen von Korrekturhandlungen;

die differenzierte Beschreibung des Lehrer- und Lernerhaltens;

die Identifikationen von lehrerspezifischen Korrekturvorlieben bzw. Korrekturstilen;

die Erfassung von Lehrereinstellungen, bis hin zu Versuchen, korrekturrelevante Ausschnitte aus subjektiven Unterrichtstheorien nachzuzeichnen;

die Erhebung von Einstellungen bzw. Präferenzen von Fremdsprachenlernern, u.a. in Bezug auf die Frage, ob, wie und von wem sie korrigiert werden wollen.“ (Tönshoff, 2005: 4-5)

Als Datenerhebungsinstrument der deskriptiv orientierten Untersuchungen benutzt man meistens die Beobachtungen im Unterricht. Weil das Gedächtnis der Untersucher natürlich begrenzt ist, benutzt man Tonband- oder Videoaufnahmen, die man dann transkribiert und analysiert. Oft führt man auch Interviews mit den Lehrern bzw. manchmal auch mit den Schülern durch oder verwendet unterschiedliche Fragebögen, die auch durch Interviews oder Unterrichtsbeobachtungen ergänzt werden können und die dabei helfen, die Einstellungen der Lehrer bzw. der Schüler herauszufinden. (Tönshoff, 2005: 4-5)

Es gibt verschiedene Weisen, wie die Fehlerkorrektur klassifiziert werden kann. In meiner Arbeit teile ich sie in fremd- und selbstinitiierte Fremdkorrektur und fremd- und selbstinitiierte Selbstkorrektur ein (siehe Kapitel 5). Tönshoff (2005: 4-5) gibt folgende Klassifizierungen: Er unterscheidet zwischen Selbst- und Fremdkorrektur, explizite bzw. direkte und implizite bzw. indirekte Korrektur, unterbrechende versus nicht-unterbrechende Korrektur und objektsprachliche versus metasprachliche Korrektur. Tönshoff findet den Vergleich der Klassifizierungen aber problematisch, denn:

„Die Analyseeinheit ‚Korrektursequenz‘ umfasst unterschiedlich viele Komponenten.

Der jeweiligen Kategorisierung liegen ganz unterschiedliche Kriterien zugrunde.

Die Beiträge der Lerner werden nicht in allen Fällen einbezogen.“ (Tönshoff, 2005: 4-5)

Was diese Klassifizierungen aber gemeinsam haben, ist die Einteilung in die Korrekturen, die der Lehrer durchführt und in die Korrekturen, die durch Hinweise von den Schülern initiiert werden. Der Lehrer führt die Korrektur also dann selbst durch, wenn die Schüler nicht in der Lage sind, die Korrektur selbst durchzuführen.

Verschiedene Lehrer haben verschiedene Stile bei der Korrektur, und diese Stile sind in den meisten Fällen von der Unterrichtsphase und der Fehlerart abhängig. Die

Untersuchungen von Tönshoff zeigen, dass die Lehrer im Allgemeinen eine positive Einstellung zur Korrektur haben. Das Bedürfnis nach Korrektur vermittelt dem Lehrer ein Gefühl davon, dass er wirklich nützlich sei. (Tönshoff, 2005: 6) Es erschien aber auch ein Problem in den Untersuchungen:

dass Lehrkräfte einerseits Korrekturen zwar für notwendig und auch lernpsychologisch für wichtig halten, andererseits jedoch davon ausgehen, dass sie für die Lerner unangenehm und beeinträchtigend sein können. (Tönshoff, 2005: 6)

Natürlich sind die Korrekturen für das Lernen notwendig, aber es ist auch verständlich, dass jemand es bloßstellend, verwirrend oder unangenehm finden kann, dass er korrigiert wird. Nicht alle wollen, dass alle in der Klasse auf ihre Schwächen im Bereich der Fremdsprache aufmerksam gemacht werden. Dies kann der Fall z.B. bei schwächeren Lernern, schüchternen Lernern oder Perfektionisten sein. Meiner Meinung nach sollte der Lehrer deswegen betonen, dass die Fehler ein natürlicher und wichtiger Teil des Lernprozesses sind und dass es da nichts gibt, wofür man sich schämen sollte (vgl. u.a. Mühle und Raupach, 1993: 126; Demme, 1993: 168; Kleppin, 1998). Dann wird das Problem leichter zu behandeln, und der Umgang mit Fehlern wird natürlicher.

Es gibt auch Untersuchungen über die Einstellungen der Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur. In den meisten Fällen finden die Schüler die Korrekturen notwendig und sinnvoll (Tönshoff, 2005: 7, Kleppin und Koenigs, 1993: 83ff.). Die Schüler lernen auch dann effektiv, wenn ein anderer Schüler korrigiert wird. Sie mögen es auch, wenn sie durch die Mitschüler korrigiert werden. Sie wünschen nach einer möglichst expliziten Korrektur, aber nicht so, dass sie unterbrochen werden.

Dieser deskriptiv orientierte Untersuchungstyp hat die Fehleranalyse erweitert und zu einem tieferen Verständnis der Komplexität der Korrektur geführt. Diese Untersuchungen sind besonders gut für Lehrer und für ihre Aus- und Fortbildung z.B. in Fällen geeignet, wo

es darum geht, für die Korrekturproblematik zu sensibilisieren und den Lehrenden in systematischer Weise Handlungsalternativen aufzuzeigen, z.B. zu verschiedenen Formen der Initiierung von Selbstkorrekturen. (Tönshoff, 2005:8.)

Deswegen ist es nicht unwichtig, das Thema Fehlerkorrektur auch in der Lehrerbildung zu behandeln. Demme (1993:163ff.) meint u.a., dass „Fremdsprachenlehrer [...] oft ratlos vor der schwierigen Aufgabe der Fehlerkorrektur“ stehen, und dies gelte sowohl für erfahrene Lehrer als auch für die jüngeren Absolventen. Fehleranalyse und mündliche Fehlerkorrektur können auch als Unterrichtsthema genommen werden, wodurch die Lernkompetenz und Sprachbewusstheit der Lerner steigen und die Lernstrategien sich weiterentwickeln.

### 4.3 Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess

Bei den Untersuchungen zur Wirkung von Korrekturen auf den Lernprozess ist die wichtigste Forschungsfrage, wie groß die relative Effektivität verschiedener Korrekturformen ist, und dieser Untersuchungstyp macht Aussagen darüber, welche Wirkungen die Korrekturen auf den Lernprozess haben. Diese Untersuchung bildet Hypothesen über das Erwerben der fremden Sprachen. In dem Sinne ist diese Untersuchungsweise mit den folgenden Hypothesen vergleichbar.

#### 4.3.1 Input- und Output-Hypothese

Um eine Fehleranalyse durchführen zu können, soll man erstens einen Überblick darüber bekommen, wie gelernt wird. Dabei helfen die Input- und Output-Hypothesen. *Input* bedeutet die neue Information über die Sprache, die Schüler z.B. von ihrem Lehrer oder aus ihrer Umgebung bekommen. Lohtman (2002: 18) meint, dass der Output des Lehrers als Input des Lernalers dient. Input ist in diesem Sinne ein fremdsprachlicher Sprachgebrauch, zu dem die Lerner Zugang haben. Dieser Input beinhaltet immer sprachliche Informationen, die die Schüler schon kennen (sollen) und ein Teil neuer Informationen. Die Lernenden sollten dann die neuen Informationen innerhalb der „alten“ herausfinden und wahrnehmen, damit etwas gelernt wird (Henrici, 1993: 222). Die Lernenden aber „filtern selbst aus den [...] Input nur das heraus, was sie brauchen“, meint Lohtman (2002: 19). Sie macht auch einen Unterschied zwischen Input und Intake (2002: 55), wobei Input das ist, was ankommt und Intake dann das, was eigentlich reingeht. Henrici (1993: 221) unterscheidet auch zwischen inhaltsbezogenem und formbezogenem Unterricht. Damit meint er, dass der Input entweder inhaltlich neue Informationen oder grammatisch neue Informationen beinhalten kann. Während des Inputs werden neue Kenntnisse nur rezeptiv übernommen, da wird nichts produziert. Laut der Inputhypothese ist vor allem der Input lernfördernd, der verständlich und häufig genug gegeben wird (Henrici, 1993: 223, Königs, 2010: 759). Es gibt also einen Zusammenhang zwischen mit dem, was gesagt wird und dem, was verstanden wird.

*Output* bezieht sich auf die Sprachproduktion der Schüler, d.h. sie lernen die Sprache dadurch, dass sie sie selbst produzieren. Die Output-Hypothese folgt einer anderen Meinung als die Input-Hypothese über das Lernen der Sprachen, denn laut ihr ist die Sprachproduktion am meisten lernfördernd, während sich die Input-Hypothese auf die Sprachrezeption konzentriert. So Henrici (1993: 226): „Der Sprachgebrauch zwingt den Lerner zur Beachtung der sprachlichen Ausdrucksmittel.“

Zentral ist der Druck zum inhaltlich und sprachlich angemessenen Output. Der Lerner muss versuchen, mit begrenzten und zum Teil noch unsicheren sprachlichen Mitteln sein kommunikatives Ziel zu erreichen. (Tönshoff, 2005: 9)

Fast ähnlich denkt auch Lohtman (2002: 31), die schreibt, dass die Interaktion nicht nur deswegen wichtig sei, „weil der Inhalt im Mittelpunkt steht, oder weil eine

Interaktion stattfindet, sondern auch weil sie es den Lernern ermöglicht, sich auf die Form der Sprache zu konzentrieren“ (Vgl. auch Königs, 2010: 759-760.)

### 4.3.2 Noticing-Hypothese

Die noticing-Hypothese kombiniert die Output-Hypothese mit der Input-Hypothese. Laut ihr ist ein Lernen ohne Aufmerksamkeit und Bewusstheit nicht möglich. Was der Schüler im Input hört und wenn er sich darauf konzentriert, erwirbt er auch. Ohne Aufmerksamkeit wäre es nicht möglich, eine Sprache zu lernen (Hufeisen und Riemer, 2010: 743-744; Lohtman, 2002: 63ff.). Es ist ja wahr, dass der kommunikative Sprachgebrauch allein nicht zur guten und befriedigenden Beherrschung der Fremdsprache führt, sondern dass man auch Input braucht. Zum noticing gehören zwei wichtige Aspekte der Korrektur:

das Gewährwerden der Lerner, dass sie korrigiert werden oder zur Selbstkorrektur aufgefordert werden

das Gewährwerden von Unterschieden zwischen der eigenen Sprachproduktion einerseits und den Inputelementen bzw. dem Vorwissen andererseits. (Tönshoff, 2005: 9)

Die Inputhypothese versucht, die implizite Lehrerkorrektur zu beschreiben. Tönshoff meint, dass die implizite Lehrerkorrektur mit größerer Wahrscheinlichkeit zum Gewährwerden von Unterschieden führt als andere Formen von Korrekturen. Dies ist aber immer nicht der Fall. Henrici (1993: 224) stellt die Frage, ob die Bewusstmachung einer Korrektur oder neuen Inhalts allein mit Erwerb gleichgesetzt werden können (vgl. dazu auch Bohnensteffen, 2010: 49). Dabei soll beachtet werden, dass die Lerneräußerung sich oft nicht ändert – die korrigierte Form wird nicht wiederholt – und dass die Korrektur gleich nach der fehlerhaften Äußerung erfolgt. Daraus folgt, dass der Lerner sowohl die fehlerhafte Äußerung als auch die richtige Form nacheinander im Kopf hat. (Tönshoff 2005: 9f.)

Dementgegen betont die Output-Hypothese die Wirksamkeit der Initiierung von Selbstkorrektur, weil da die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Problembereich gerichtet ist und er das Problem der Äußerung bewusst wahrnimmt. Der Schüler muss den Fehler selbst korrigieren und dabei kann er sein mögliches Vorwissen als Hilfe verwenden. (Tönshoff, 2005: 10.)

Es ist aber klar, dass beide Hypothesen kombiniert am effektivsten wirken. Manchmal ist es sinnvoller, zur Selbstkorrektur zu initiieren; manchmal ist es aber besser, Lehrerkorrektur einzusetzen. Bedeutsam bei der noticing-Hypothese ist aber die gegenseitige Interaktion und das „noticing“ darüber, dass etwas falsch gemacht wurde oder neue Informationen mitgeteilt wurden. Zweiseitige Interaktion ist jedenfalls effektiver als einseitiger Input (Lohtman, 2002: 25) denn „je umfassender die interaktionellen Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller erfolgt erfolgreicher Erwerb“ (Henrici, 1993: 224), d.h., dass das Lernen gegenseitige Kommunikation von Lernern und Lehrern braucht.



### 4.3.3 Wann ist eine Korrektur wirksam?

Bei den Wirkungsstudien kommt eine wichtige Frage vor: wie kann man feststellen, ob eine Korrektur wirklich wirksam ist. Man kann sagen, dass die Korrektur dann erfolgreich ist, wenn es um eine dauerhafte Eliminierung des Fehlers geht. Wann das der Fall ist, ist sehr schwierig oder fast unmöglich zu untersuchen. Es gibt trotzdem einige Kriterien, die die Wirksamkeit der Korrektur beschreiben könnten. Erstens muss man sicher sein, dass die Korrektur als solche erkannt wird. Zweitens ist die Korrektur dann erfolgreich, wenn die Struktur durch den Schüler wiederholt wird oder nach der Initiierung der Selbstkorrektur die richtige Form formuliert wird. Lochtman (2002: 60-61) nennt dies das Uptake des Schülers. Drittens kann man sagen, dass die Korrektur erfolgreich gewesen ist, wenn der Schüler in weiteren Unterrichtsstunden oder in Tests die richtige Form verwendet. (Tönshoff, 2005: 11)

Es ist aber schwierig zu bemerken oder zu wissen, ob der Schüler die Korrektur als solche wahrgenommen hat, weil die psychischen Prozesse des Lerners nicht beobachtbar sind und sie sich nicht gut messen lassen (vgl. dazu Lochtman, 2002). Damit der Schüler sich an die Korrektur erinnert, muss er sie aktiv bearbeiten und sie ins Langzeitgedächtnis speichern. In den Studien von Tönshoff (2005: 11) bemerken die meisten Schüler überhaupt nicht, dass sie korrigiert worden sind. Lochtman (2002: 67-85) meint, dass besonders einige Umgestaltungen des Lehrers so beschaffen sein können, dass sie von den Schülern unbemerkt bleiben. Umgestaltungen bedeuten implizite Lehrerkorrekturen, d.h., dass der Lernende einen fehlerhaften Satz äußert, und der Lehrer ihn umformuliert, so dass er korrigiert wird. Es kann sein, dass der Lernende eine Umgestaltung gar nicht erkennt und nicht weiß, was für ein Fehler er gemacht hat oder überhaupt, dass er einen Fehler begangen hat.

Interessant bei der Korrektur der Fehler ist es, welche Arten der Lernerreaktionen nach welcher Korrekturweise vorkommen. In den Untersuchungen von Tönshoff (2005: 11) scheint es schwierig zu sein, einen solchen Vergleich zu machen, weil die Korrekturformen nicht einheitlich definierbar sind. Die am wenigsten erfolgreiche Korrekturweise war trotzdem die implizite Lehrerkorrektur. Wenn der Lehrer implizit korrigiert, kann es geschehen, dass der Schüler gar nicht bemerkt, dass er korrigiert wurde, besonders dann, wenn die Korrektur nicht besonders betont wird (vgl. Lochtman, 2002: 67-85). Die Korrektur der Fehler im Wortschatz wurde mehr wahrgenommen als die der grammatikalischen Fehler. Dieser Aspekt hängt laut Tönshoff (2005: 12) damit zusammen, dass die grammatikalischen Fehler meistens implizit korrigiert werden, während bei der Korrektur der Fehler im Wortschatz häufiger zur Selbstkorrektur aufgefordert wird. Vielleicht denken die Lehrer, dass der Lernende nicht fähig ist, die grammatischen Fehler zu korrigieren, und deswegen korrigieren sie solche lieber selber. Wenn man aber den Lernenden als Hypothesentester betrachtet (siehe Kapitel 2.3), könnte man annehmen, dass er auch fähig ist, über seine eigenen grammatischen Fehler nachzudenken. Dementgegen sind Wortschatzfehler schwieriger – besonders bei der mündlichen Produktion – selbst zu korrigieren, besonders wenn da eine Lücke in den Wortschatzkenntnissen besteht.

Der Lerner kann nach dem Korrekturhinweis selbst die richtige Struktur formulieren oder nach der Korrektur vom Lehrer die richtige Form wiederholen. Laut Tönshoff (2005: 12) ist die erste Weise die effektivste, wenn man an Lernen denkt, weil der Schüler in der zweiten Weise nur die richtige Form wiederholen kann, ohne bewusst zu denken, was er gerade gesagt hat (vgl. dazu auch u.a. Kleppin, 1998; Lochman, 2002, Bohnensteffen, 2010:59ff.). Problematisch findet Tönshoff auch, dass die Schüler in den meisten Fällen nicht die Möglichkeit haben, die richtige Form der Äußerung zu wiederholen, weil der Lehrer sofort widerspricht. Jedem Schüler sollte auf jeden Fall die Möglichkeit gegeben werden, seine Äußerung in ihrer richtigen Form zu wiederholen. Es ist auch wichtig, sich daran zu erinnern, dass der Schüler möglicherweise früher die richtige Form verwendet hat und es sich dieses Mal um einen Lapsus handelt, d.h. er könnte z.B. jetzt nur müde sein (siehe auch Kapitel 3.5).

#### **4.3.4 Andere Wirkungsstudien**

Es gibt auch solche Wirkungsstudien, die versuchen, den langfristigen Erfolg und die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz zu erklären. Diese Studien versuchen auch zu erklären, ob die Korrektur, die an einen Schüler gerichtet wird, auch Wirkung auf die Mitschüler hat und auch von ihnen wahrgenommen wird. Edmondson (1993: 69) spricht über direkte und indirekte Adressaten der Korrektur. Er verwendet auch den Begriff „Beobachter-Hypothese“, womit gemeint ist, dass derjenige, der nur zuhört, wenn andere korrigiert werden, sogar besser lernen kann, als derjenige, der korrigiert wird. Man möchte mit dieser Untersuchung herausfinden, was relevant für den Fremdsprachenunterricht ist, und in dem Sinne hat man zwei Vorgehensweisen: entweder macht man diese Studien in einem Labor, also außerhalb des Unterrichts oder mit dem Lehrer und den Schülern in einer echten Unterrichtsumgebung. Beim ersten Typ der Untersuchung hat man fast eine volle Kontrolle über die Vorgehensweise und Situation. Durch diese Studien hat man vor allem die Wirkungen der mündlichen Korrektur herausgefunden. (Tönshoff, 2005: 14.)

Tönshoff (2005: 14) ist kritisch gegenüber der Untersuchung der Wirkung von Korrektur, vor allem weil die Gruppen meistens ziemlich klein sind und es meistens um eine Kurzzeitstudie geht. Die Aufgaben haben auch sehr wenig mit dem authentischen Sprachgebrauch zu tun und die Laborexperimente zeigen natürlich sehr wenig davon, was in einer echten Unterrichtssituation geschieht.

Die anderen Untersuchungen versuchen dagegen die Komplexität der Unterrichtssituation zu berücksichtigen und zu erklären. Hier sieht Tönshoff (2005: 15) aber auch Probleme. Meistens wird nicht beschrieben, wie die Korrektur eigentlich geschehen ist, und die Häufigkeit und Art der Korrektur wird oft nicht erwähnt. Es wird hier auch nicht klar, ob die Schüler die grammatischen Regeln auch kennen, oder ob sie nur auswendig gelernte Sätze bzw. Strukturen wiederholen. So wie bei den Laborexperimenten geht es hier auch um Kurzzeitstudien, wo nicht das eigentliche Lernen der Schüler getestet wird. Das Material, das daraus kommt, ist auch wegen seiner Vielfalt schwierig zu interpretieren.

## 5 Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur

In Kapitel 5 gehe ich auf die Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur ein. Da werden die Selbstkorrektur und Fremdkorrektur (sowohl die direkte als auch indirekte) voneinander unterschieden. Unter diesen zwei Kategorien gibt es auch die Einteilung in fremd- und selbstinitiierte Selbst- oder Fremdkorrektur. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Fremdkorrektur nicht immer nur die Korrektur durch den Lehrer bedeutet, sondern auch die Lernenden können einander korrigieren. Ich bin bestrebt, hier auch die Effektivität der verschiedenen Korrekturweisen einzuschätzen.

### 5.1 Fremdinitiierte Fremdkorrektur

Fremdinitiierte Fremdkorrektur bedeutet, dass jemand andere als derjenige, der den Fehler gemacht hat, den Fehler bemerkt und ihn korrigiert. Derjenige, der die Korrektur durchführt, kann entweder der Lehrer oder ein Mitlernender sein. Z.B. Der Lehrer kann die Fremdinitiation machen – z.B. durch Fragen: „Kann jemand das besser formulieren?“ oder „Wer kennt die richtige Form?“ – und ein Mitlernender führt die Fremdkorrektur durch oder umgekehrt so, dass ein Mitlernender den Fehler seines Kollegen bemerkt, eine Korrektur initiiert und der Lehrer die Fremdkorrektur durchführt. Der Lehrer oder ein Mitlernender kann auch selbst sowohl die Fremdinitiation als auch die Fremdkorrektur als Ganzes durchführen. Die Fremdkorrektur geschieht entweder indirekt bzw. implizit oder direkt bzw. explizit. Jetzt behandle ich die fremdinitiierte Fremdkorrektur sowohl durch den Lehrer als auch durch Mitlernende.

#### Lehrerkorrektur

Bei institutionellen Gesprächen hat der Lehrer das Vorrecht zu korrigieren. Der Lehrer kann entweder implizit, also indirekt, oder explizit, also direkt, korrigieren. Die direkte bzw. explizite Korrektur geschieht fast gleich nach der fehlerhaften Äußerung und da wird die richtige Form, die Lösung oder das richtige Wort gegeben. Bei der impliziten bzw. indirekten Korrektur gibt der Lehrer die Lösung nicht direkt an, sondern korrigiert die Äußerung auf irgendeine Weise, z.B. dadurch, dass er etwas in der Äußerung verändert – wie es z.B. bei einer Umgestaltung geschieht (vgl. Lochtmann, 2002: 67-85; vgl. auch Kapitel 4.3.3).

Es gibt die Gefahr, dass die vom Lehrer korrigierte Äußerung wahrscheinlich nicht im Gedächtnis der Schüler bleibt. Deswegen ist es immer besser, die Schüler zur Selbstkorrektur aufzufordern, weil sie dann auch selbst nachdenken müssen und etwas vielleicht gelernt wird. Wenn es um Umgestaltungen geht, ist es auch möglich, dass der Lernende nicht weiß, was der Lehrer korrigiert hat oder dass der Lehrer überhaupt etwas korrigiert hat. In solchen Fällen kann die Korrektur am Lernenden völlig vorbeigehen und unklar bleiben.

Die direkte Lehrerkorrektur ist nur dann nötig, wenn die Schüler die richtige Regel oder Lösung noch nicht kennen oder die richtige Form noch gar nicht im Unterricht vorgekommen ist. Außerdem würde ich auf jeden Fall empfehlen, dass die Lehrer möglichst viel zur Selbstkorrektur auffordern, weil sie lernfördernder ist, obwohl die direkte Lehrerkorrektur meistens zeitgünstiger ist.

Die Lehrerkorrektur ist auch durch die Initiierung eines Mitlernenden möglich. Es ist durchaus klar, dass der Lehrer nicht immer alle Fehler selber entdecken kann. Ein Mitlernender kann den Lehrer fragen, ob die Äußerung seines Kollegen eigentlich richtig war, und wenn fehlerhaft, korrigiert der Lehrer dann die Stelle.

Die direkte Lehrerkorrektur kann die Äußerung auch völlig verändern, wenn der Lehrer nicht verstanden hat, was mit der Äußerung eigentlich gemeint war. Der Lehrer kann also die Äußerungsabsicht der Lernenden verändern und den Ausdruck inhaltlich falsch korrigieren. Deswegen ist es wichtig, nach der Äußerungsabsicht des Lernenden zu fragen. Dies ist auch gefährlich, wenn der Schüler die andere, vom Lehrer initiierte Äußerung nicht versteht oder als solches wahrnimmt und in weiteren Situationen dann wieder falsch verwendet. So können Fehler durch den Einfluss des Fremdsprachenunterrichts entstehen. (Vgl. dieses Kapitel mit Kleppins Aufgaben, 1998: S.79-82.)

### **Korrektur durch Mitlernenden**

Auch die Mitlernenden können die Fehler der anderen korrigieren, wenn sie es können. Die Korrektur durch einen Mitlernenden kann so durchgeführt werden, dass er selbst den Fehler seines „Kollegen“ entdeckt und ihn dann korrigiert. Ein Mitlernender kann aber auch den anderen dadurch korrigieren, dass der Lehrer ihn darauf aufmerksam macht, dass es sich in der Äußerung um einen Fehler geht. (Kleppin, 1998:86) Dies kann der Lehrer z.B. durch Fragen signalisieren, wie etwa „wer könnte das anders formulieren“.

Eigentlich scheint es so zu sein, dass die Schüler die Korrektur der anderen manchmal mehr schätzen als die Korrektur des Lehrers. Die Lernenden bilden eine kollektive Gruppe, die meistens aus Gleichaltrigen besteht. Sie können die fremdsprachlichen Probleme miteinander diskutieren und lösen, und dadurch ihre Sprachkenntnisse erweitern und Neukonstruktionen über die Sprache bilden. (Baur und Schäfer, 2010:1328) Vielleicht kann die Bevorzugung auch daher kommen, dass der Lehrer als eine Autorität gesehen wird, und es ist möglich, dass die Mitlernenden auch dieselben Fehler machen könnten. Sie haben also den gleichen Status. Andere Studien haben aber gezeigt, dass die Lernenden die Lehrerkorrektur in den meisten Fällen bevorzugen. Die Erwachsenen schätzen mehr die Korrektur durch den Lehrer als durch Mitlernende. Hier kommen auch dieselben Ursachen wie bei Schülern, aber umgekehrt, vor (vgl. u.a. die Untersuchung von Kleppin und Königs (1993). Das Alter kann auch eine Rolle dabei spielen, von wem die Korrektur bevorzugt wird.

## 5.2 Fremdinitiierte Selbstkorrektur

Die Initiierung der Selbstkorrektur wird in den meisten Fällen durch den Lehrer gemacht. Ich zumindest habe weniger Erfahrungen mit Initiierungen durch einen Mitschüler, obwohl dies theoretisch auch möglich wäre. Der Sinn der Initiierung ist es, den Schüler dazu zu bringen, dass er selbst die richtige Antwort findet und formuliert. Selbstkorrektur ist auch für das Lernen effektiv, weil der Schüler dabei nachdenken und sich auf den Fehler und auf die fehlerhafte Stelle konzentrieren muss, wenn er die fehlerhafte Stelle selbst zu korrigieren versucht. Im Folgenden werden verschieden Arten der Initiierung der Selbstkorrektur (am häufigsten durch den Lehrer) nach Kleppins Aufgaben (1998: 79-82) dargestellt.

### Heben der Stimme

Die Aufforderung kann ein Heben der Stimme sein, wobei der Lehrer den Satz wiederholt, bis die falsche Stelle vorkommt und bei der fehlerhaften Stelle die Stimme hebt. Der Lehrer kann auch an der falschen Stelle ein Geräusch machen, wie etwa ein Schnipsen mit den Fingern, ein Kopfschütteln oder ein Schlagen mit den Händen. Dann bemerkt der Schüler, dass er etwas Falsches gemacht hat: daraufhin versucht er, den Fehler selbst zu korrigieren.

### Metasprachliche Beschreibung

Die metasprachliche Beschreibung eines Fehlers ist auch eine mögliche Weise, den Schüler auf seinen Fehler aufmerksam zu machen. Die metasprachlichen Beschreibungen sind z.B. Hinweise auf das Adjektiv, das Verb, den Dativ, den Akkusativ usw. Also wenn der Schüler einen Fehler in seiner Äußerung macht, z.B. *Ich möchte ein Hund.\**, kann der Lehrer einen Hinweis auf den Fehler mit Hilfe der metasprachlichen Beschreibung dadurch geben, dass er dem Schüler das Wort „Akkusativ“ in dieser Situation sagt.

Die metasprachliche Beschreibung ist auch gut zu benutzen, wenn sie nicht bekannt ist. Die Lernenden sollten auch die grammatischen Regeln mit ihren richtigen Namen kennen und sie auch selbst verwenden lernen. Meiner Meinung nach setzen die Lehrer zu wenig Metasprache in ihrem Unterricht ein, und in den meisten Fällen kommt sie nur implizit vor.

### Audiolinguale Methode

Der Lehrer kann auch die audiolinguale Methode verwenden, was häufig zur Zeit des Behaviorismus und der Grammatik-Übersetzungsmethode verwendet wurde (siehe oben Kapitel 4). Dabei wird zuerst eine neue Struktur angehört und danach wiederholt. Die Äußerung wird mehrmals gehört und wiederholt, und erst danach wird die Regel erklärt. Dabei werden die Schüler zur Wiederholung aufgefordert. Das kann auch durch das Fingerschnipsen gemacht werden, wenn es die Zeit der Wiederholung ist. Diese Methode wurde eher als Fehlervermeidungsstrategie verwendet – zur Zeit des Behaviorismus war die Absicht des Unterrichts ja

Fehlervermeidung – und ich diese Methode finde nicht so nützlich, weil sie eher mechanisch ist. Ich habe gewisse Zweifel an der Wirksamkeit dieser Methode.

### **Nonverbale Hinweise**

Nonverbale Initiierung der Selbstkorrektur kann man auch benutzen. Da kann man z.B. bei der falschen Wortstellung ein Umstellungszeichen mit der Hand machen und damit wird zu einer neuen Wortstellung aufgefordert. Durch Kopfschütteln kann man auch Hinweise auf einen Fehler geben. Man kann bei nonverbalen Korrekturhinweisen auch andere Gestik und Mimik verwenden. Besonders bei Grammatikfehlern sind die nonverbalen Hinweise ziemlich einfach einzusetzen. Man muss sich aber sicher sein, dass diese nonverbalen Hinweise auch bemerkt und verstanden werden, weil man nie wissen kann, ob die Schüler den Lehrer anschauen oder nicht – oder ob sie die Gestik und Mimik verstehen oder nicht.

### **Fehlerursachen erklären**

Es ist möglich auch die Fehlerursachen zu erklären, z.B. wenn es um Interferenzfehler (also um Fehler, der durch eine andere Sprache verursacht worden ist) geht. Dann erklärt der Lehrer, dass die Regel oder das Wort, die oder das verwendet wurde, zu einer anderen Sprache gehört, nicht zur jeweiligen Zielsprache. Wenn man die Fehlerursachen kennt, kann dies dabei helfen, den Fehler später vermeiden zu können.

Fehlerursachenerklärung hilft den Lernenden dabei, ihre eigenen Lernstrategien weiterzuentwickeln, und sie werden sich auch ihrer Lernprozesse bewusster. Meistens hilft es auch, wenn man die jetzige Zielsprache mit den schon gelernten Fremdsprachen vergleicht, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen findet und eindeutig macht und versucht, die schon bekannten Lernstrategien auf die neue Sprache einzusetzen.

Der Lehrer kann auch den Unterschied zwischen der falschen und der richtigen Äußerung erklären. Damit meine ich, dass der Lehrer erklärt, warum die Äußerung des Schülers falsch war, warum er vielleicht diesen Fehler gemacht hat und wie die Äußerung verbessert werden kann. Es wird hier also die richtige Form mit der fehlerhaften Form verglichen. Dies ist auf jeden Fall dann sinnvoll, wenn es um einen Unterschied auf der grammatischen Ebene oder auf der Wortbedeutungsebene geht. Durch die Erklärung bleibt die richtige Form besser im Gedächtnis des Schülers.

## **5.3 Selbstinitiierte Fremdkorrektur**

Bei der selbstinitiierten Fremdkorrektur geht es meistens darum, dass derjenige, der den Fehler gemacht hat, um Hilfe bittet, um seine Äußerung zu korrigieren. Er ist seines Fehlers bewusst oder bezweifelt seine Äußerung, weiß aber selbst nicht, wie er diesen Fehler berichtigen kann. Der Lernende kann seinen Mitschüler nach Hilfe fragen, wenn er ein Wort nicht kennt oder ihm die grammatische Regel unklar ist. Dies kann auch nonverbal oder durch Blicke geschehen (Kleppin, 1998: 86). Besonders wenn der Lernende etwa unsicher über seine eigenen Sprachkenntnisse ist,

kann er einen besseren Lernenden um Hilfe bitten. Der Lernende kann auch den Lehrer um Hilfe bitten, wenn er vermutet, dass seine Äußerung fehlerhaft ist (Kleppin, 1998: 87). Er signalisiert dem Lehrer, dass er eine Bestätigung der Korrektheit seiner Äußerung braucht. Durch dieses Signal korrigiert der Lehrer dann die fehlerhafte Stelle, wenn der Lehrer das Signal wahrnimmt.

## **5.4 Selbstinitiierte Selbstkorrektur**

Selbstinitiierte Selbstkorrektur bedeutet, dass der Lernende einen Fehler macht, ihn aber sofort bemerkt und selbst auch korrigiert (Kleppin, 1998:86). Dies kann auch nach einem (längeren) Nachdenken geschehen, sodass der Lernende erst durch Verzögerungen seinen Fehler erkennt. Es kann sein, dass der Lernende ein situationsunangemessenes Wort benutzt hat, dies bemerkt und das falsche Wort durch das richtige ersetzt. Bei den Wortstellungsfehlern im Satz habe ich selbst auch bemerkt, dass die Lernenden sich oft selbst korrigieren, wie z.B. das Verb in einem Nebensatz erst an die zweite Stelle setzen, dann aber seinen Satz neu formulieren und das Verb an die letzte Stelle platzieren. Auf jeden Fall wird der Fehler vom Schüler selbst bemerkt: er signalisiert, dass er seines Fehlers bewusst ist und fähig ist, den Fehler selbst zu korrigieren.

### **Effektivität der Selbstkorrektur**

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Selbstkorrektur viel effektiver ist als die Lehrerkorrektur, weil da die Schüler nachdenken müssen und vielleicht auch etwas gelernt und der Fehler nicht mehr wiederholt wird. Man muss auch beim Korrekturverhalten beobachten, dass die anderen dadurch auch denselben Ausdruck lernen können, obwohl man in den meisten Fällen nur einen Fehler eines einzelnen Lernenden korrigiert. Ein Vorteil ist hier auch, dass die Schüler ein Erfolgserlebnis bekommen, wenn sie den Fehler selbst korrigieren können (Vorlesung von Miebs, 2010).

Es gibt aber auch Nachteile, wenn es um Selbstkorrektur geht. Die Initiierung der Selbstkorrektur braucht viel Zeit und die Schüler sind nicht immer fähig, ihre Äußerungen selbst zu korrigieren. Es kann auch sein, dass der Schüler die Aufforderung bloßstellend findet, wenn der Lehrer alle darauf aufmerksam macht. (Vgl. dies mit Kleppins Aufgaben 1998: S.79-82 im Kapitel 5.1.)

## **6 Datenerhebungs- und Analysemethoden**

In diesem Kapitel behandle ich die Grundbegriffe meiner Datenerhebungs- und Analysemethoden. Als meine Datenerhebungsmethode gilt die Unterrichtsbeobachtung, und das dadurch erhobene Material werde ich später mit der Hilfe der Gesprächsanalyse untersuchen. Im Folgenden werden diese beiden Methoden kurz dargestellt.

## 6.1 Unterrichtsbeobachtung

Nach Riemer und Settinieri (2010: 771) ist Beobachtung bei einer Untersuchung „im Gegensatz zur Alltagsbeobachtung zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert, wodurch eine präzise Wahrnehmung ermöglicht wird“. Ziebell (2002: 12) unterscheidet zwischen zwei Zielen der Unterrichtsbeobachtung. Das erste Ziel ist das Lernen durch die Beobachtung und das andere die Bewertung bzw. die Beurteilung des Unterrichts bzw. der Unterrichtenden. Dieser Unterschied ist in dem Sinne wichtig, dass man den Unterricht entweder *beschreiben* oder *interpretieren* kann. (vgl. Ziebell, 2002: 16). Die Beschreibung des Unterrichts ist eine neutrale Erläuterung darüber, was eigentlich im Unterricht geschieht. Wenn man den Unterricht zu interpretieren beginnt, bewertet man den Unterricht auch irgendwie und dann spielen die eigenen Meinungen und Einstellungen über den Unterricht auch eine Rolle. Die eigentliche Beobachtung im Unterricht sollte möglichst neutral und global sein und erst bei der Analyse des versammelten Materials sollte interpretiert und auf Einzelheiten gegangen werden (vgl. Riemer und Settinieri 2010: 772).

Es gibt mehrere Weisen, wie eine Unterrichtsbeobachtung gemacht werden kann. Beobachtungen können nämlich frei, halb-strukturiert oder strukturiert sein. Freie Beobachtung bedeutet meines Erachtens eine Beobachtung ohne bestimmte Beobachtungsbogen, Beobachtungsfragen oder Ähnliches. Je mehr man eine Unterrichtsstunde mit Hilfe eines Beobachtungsbogens analysiert, desto strukturierter wird die Beobachtung. Der Unterricht kann auch entweder global oder selektiv beobachtet werden. Dies bedeutet, dass man entweder den Unterricht einfach als Ganzes beobachtet oder sich auf bestimmten Eigenschaften des Unterrichts konzentriert. Der Beobachter kann sich auch zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung entscheiden. Eine Möglichkeit bietet noch die versteckte Beobachtung, wo die Beobachteten nicht wissen, dass sie beobachtet werden. (Vgl. zu diesem Abschnitt Riemer & Settinieri 20120: 772).

Wenn die Unterrichtssequenzen auf Video genommen und nachher durchgesehen werden, ist es hilfreich, diese Videoaufnahmen auch mit jemandem anderen zu sehen (vgl. Ziebell, 2002: 18). Dadurch wird die Subjektivität der Beobachtung geringer, wenn auch andere ihre Meinungen über dieselben Sequenzen erläutern, und die Meinungen des Forschers werden dadurch erweitert. Videoaufnahmen sind wichtig auch deswegen, weil man nie alles auf einmal beobachten kann (vgl. Ziebell, 2002: 30). Die Videoaufnahmen kann man immer wieder anschauen und dabei jedes Mal neue Bemerkungen machen. Sie funktionieren auch als Erinnerungsstütze, weil das Gedächtnis des Forscher natürlich begrenzt ist und Notizen sich sehr langsam im Vergleich mit der Laufe der Unterrichtsstunde machen lassen.

Andere Vorteile bei den Videoaufnahmen sind auch der Standbild und die Selektion bestimmter Ausschnitte. (Ziebell, 2002: 41) Beim Standbild kann man sich auf Einzelheiten konzentrieren, wie z.B. Gestik und Mimik, die Ausdrücken der Lehrer und Schüler usw. Die Ausschnitte sind dann unheimlich hilfreich, wenn man ein bestimmtes Ziel bei der Beobachtung hat: man muss nicht die ganzen Stunden immer wieder anschauen, sondern man kann für sein Ziel wichtige Ausschnitte aus der



Unterrichtsstunde wählen und sich darauf konzentrieren. Bestimmt gibt es auch Nachteile bei den Videoaufnahmen (vgl. Ziebell 2002: 42). Die Videokamera ist immer ein technisches Gerät; das Mikrophon kann komische Geräusche verstärken und die tatsächliche Situation nicht authentisch wiedergeben; der Blickwinkel ist immer durch die Kamera geregelt und richtet dadurch die Aufmerksamkeit des Beobachters.

Bei einer solchen Unterrichtsbeobachtung, an der man selbst als Beobachter teilnimmt (Ziebell nennt dies Hospitation), bekommt man „einen ganzheitlichen, authentischen Eindruck“ von der Unterrichtssituation (Ziebell, 2002: 43). Man kann auch beim Teilnehmen am Unterricht den Schülern und den Lehrern gleichzeitig oder nachher Fragen stellen. Die Hospitation ist aber nicht (im Vergleich zu Videoaufnahmen) wiederholbar und man hat eine geringere Möglichkeit, sich auf Einzelheiten konzentrieren zu können. Die Gefahr, dass die Lernenden die Beobachtung wahrnehmen und dadurch ihre Verhalten verändern, spielt eine große Rolle sowohl bei der Videokamera als auch bei der Hospitation. Wenn sich die Schüler bzw. der Lehrer der Videokameras bzw. des Beobachters sehr bewusst sind, kann es zu unnatürlichem Verhalten oder zu einer künstlichen Unterrichtssituation führen (Beobachter-Paradox). Dieses Beobachterparadox kann die Qualität der Untersuchung beeinflussen (Ziebell, 2002: 42; Riemer & Settinieri, 2010: 772). In Langschnittstudien wird diese Gefahr geringer, da die Schüler und Lehrer sich an die Situation gewöhnen, aber bei kurzzeitigen Beobachtungen muss man dieses Paradox auch beim Analysieren der Ergebnisse beachten.

Unterrichtssituationen weichen immer sehr stark voneinander ab und deswegen sind sie auch nicht direkt miteinander vergleichbar. Die Unterrichtsbeobachtung nimmt auch viel Zeit wegen der Dauer der Unterrichtsstunden und deren Transkriptionen. Diese beiden Aspekte werden auch als Nachteile dieser Methode bezeichnet. (Vgl. Riemer und Settinieri, 2010: 772). In meiner Untersuchung werde ich insgesamt acht Unterrichtsstunden beobachten, was viel Zeit verlangt sowohl bei der Anwesenheit in der Schule als auch beim Transkribieren der relevanten Unterrichtssequenzen. Ich werde bei der Beobachtung die Videokamera und die Beobachtung kombinieren, ich bin also immer selbst auch anwesend und nehme den Unterricht auf Video. Ich verwende dabei auch einen Beobachtungsbogen, wo ich während den Unterrichtsstunden Notizen mache. Der Beobachtungsbogen befindet sich im Anhang 1 am Ende dieser Arbeit. Dadurch werden die Nachteile der beiden Methoden geringer, weil sich die verschiedenen Medien der Beobachtungen einander stützen.

## 6.2 Gesprächsanalyse

Im Bereich der Gesprächsanalyse wird vor allem mündliche Kommunikation untersucht, obwohl im Bereich der Nachbardisziplinen, wie Textlinguistik und Sprechaktttheorie, auch die geschriebene Sprache als Untersuchungsgegenstand gilt (Linke et al., 1996: 258).

Gesprächsanalytische Forschung beschäftigt sich in erster Linie mit den verschieden (sprachlichen) Verhaltensweisen, die es uns ermöglichen, in Rede und Gegenrede mit einem oder mehreren Kommunikationspartnern ein Thema zur Sprache zu bringen, zu entwickeln, wieder zu wechseln und auch zu einem (gemeinsamen) Ende zu führen (Linke et al., 1996: 258).

Die Gesprächsanalyse untersucht mit anderen Worten, wie ein Gespräch beginnt und wie sich ein Gespräch endet, wie ein bestimmtes Thema im Gespräch behandelt wird, wie man zu Wort kommt, wie der Sprecherwechsel geschieht und wie man im Gespräch weiß, dass der Gesprächspartner am Ende seiner Äußerung angekommen ist. Als Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse gelten also die Kommunikationssituationen, in denen zwei oder mehrere Sprecher beteiligt sind, und die Hörerrollen und Sprecherrollen in Gesprächen. (Vgl. Linke et al., 1996: 261-264).

Der Sprecherwechsel geschieht meistens durch Fremdwahl, d.h. dass dem Sprecher das Wort durch einen anderen Sprecher erteilt wird. In den Unterrichtsstunden geschieht der Sprecherwechsel am häufigsten durch den Lehrer, der einen anderen um das Wort bittet. Es ist möglich, dass nach einer Sprechpause der Sprecher gewechselt wird, aber auch, dass es Überlappungen gibt. (Linke, 1996: 265-26)

Es ist normal in Alltagsgesprächen, dass derjenige, der mehr über das Thema weiß, auch länger spricht – wie es auch beim Lehren die Situation ist. Oft haben die Lernenden die Rolle des Zuhörers, was sie sowohl nonverbal als auch verbal ausdrücken können. Die Lernenden können also durch Kommentieren oder durch Nicken zeigen, dass sie zugehört haben. (Vgl. Linke et al., 1996: 268ff.).

Typisch für Gespräche ist, dass sie normalerweise durch Initiierungen und Reaktionen verlaufen. In einer Unterrichtssituation ist der Lehrer hauptsächlich derjenige, der initiiert, und die Lernenden sind diejenigen, die reagieren (Vgl. Linke et al., 1996: 279ff.). Es kann aber auch sein, dass die Lernenden ein Thema initiieren, worauf entweder der Lehrer oder ein anderer Lernender reagiert. Normalerweise ist der Lehrer wegen seiner institutionellen bzw. organisatorischen Rolle der Gesprächsleiter. Dies kommt auch dadurch vor, dass die Rolle des Lehrers sozial verankert ist. Er hat also die Rolle des Lehrers, wodurch er die Möglichkeit hat, Gesprächsleiter zu sein (vgl. Linke, 1996: 289-292). Daran muss auch erinnert werden, dass es mehrere Adressaten im Unterrichtsgespräch gibt – nicht nur derjenige, der angesprochen wird (vgl. auch Edmondson, 1993: 69).

## **7 Fehlerkorrekturmechanismen**

Von vielen Forschern, die sich mit Fehleranalyse und Fehlerkorrektur beschäftigen, sind die folgenden elementaren Fragen zur Fehlerkorrektur gestellt worden: ob, wie, wer, was, von wem und wozu korrigiert wird (Henrici, 1986: 15ff.; Edmondson, 1993: 57ff.; Tönshoff, 2005: 4-5; Gnutzmann und Kiffe, 1993: 95; Bohnensteffen,

2010: 62). In diesem Kapitel werden diese Fragen mit Hilfe von verschiedenen Beispielen behandelt.

Das Material wurde in einer gymnasialen Oberstufe in Finnland durch Beobachtung von Unterrichtsstunden und deren Videoaufnahmen gesammelt. Die Videoaufnahmen wurden transkribiert und alle Transkriptionen befinden sich im Anhang 4 als Ganzes zu sehen. Die Unterrichtsstunden sind nicht völlig transkribiert, sondern nur solche Unterrichtssequenzen wurden gewählt, in denen es um mündliche Fehlerkorrektur geht.

Insgesamt sind im Oktober 2013 acht Unterrichtsstunden beobachtet worden. Jede Unterrichtsstunde dauerte ungefähr 70 Minuten. Die Gruppe bestand aus vier Schülerinnen und ihre Lehrerin. Es geht um eine sehr kleine Gruppe, aber m.E. beeinflusst die Größe der Gruppe das Korrekturverhalten nicht, weil in den Beispielen sind viele verschiedene Muster der mündlichen Korrektur zu sehen. Alle Schülerinnen besuchten ihr letztes Jahr in der gymnasiale Oberstufe und ihren zweitletzten Kurs in der deutschen Sprache. Sie waren zur Zeit der Beobachtung also 18-19-jährig. Der Kurs ist für diejenigen, die sog. „kurzes Deutsch“ (auf Finnisch B2-Saksa) lernen, aber nur zwei von ihnen haben auf diese Weise mit Deutsch angefangen (also mit 14/15 Jahren, ab der achten Klasse). Die zwei anderen haben mit Deutsch an der dritten oder vierten Klasse (als 8-10-jährige) angefangen, haben aber in der gymnasialen Oberstufe von A-Deutsch zu B-Deutsch gewechselt.

Im Folgenden erläutere ich noch die Verkürzungen, die in den Beispielen verwendet werden:

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| <b>L</b>          | = | die Lehrerin   |
| <b>S</b>          | = | alle Schülerinnen  |
| <b>S1, S2, S3</b> | = | eine einzelne Schülerin  |
| <b>MS</b>         | = | eine Muttersprachlerin   |
| [...]             | = | etwas wurde aus dem Gespräch ausgelassen   |
| ...               | = | eine Pause im Gespräch   |
| ( )               | = | in Klammern finden sich meine eigenen Erklärungen über die Situationen                                 |
| [ ]               | = | in eckigen Klammern finden sich meine Veränderungen der Namen, der Schülerinnen, einzelnen Wörter usw. |

## 7.1 Wer korrigiert?

Es gibt drei verschiedene Möglichkeiten, jemanden zu korrigieren. Es kann entweder durch den Lehrer geschehen, in dem der Lehrer selbst direkt – oder auch indirekt – den Fehler korrigiert. Der Schüler kann auch sich selbst korrigieren, wobei der Lehrer in den meisten Fällen durch Initiierung zur Selbstkorrektur oder durch Hinweise hilft. Auch die Mitschüler können einander korrigieren, wodurch die Zusammenarbeit der Lernenden verstärkt werden kann. Die Korrekturen durch die Mitschüler können aber auch vom Lehrer initiiert werden, wie z.B. durch Fragen „wer könnte das besser

formulieren?“. Alle diese Weisen werden ausführlicher in Kapitel 5 behandelt, wo sie fremd- und selbstinitiierte Fremd- und Selbstkorrektur genannt werden. Anhand der folgenden Beispiele werden die verschiedenen Möglichkeiten für „wer korrigiert“ behandelt.

## Fremdinitiierte Fremdkorrektur

### Beispiel 1. (Unterrichtssequenz 2.)

(Die Schülerinnen haben als Hausaufgabe einige um unregelmäßige Verben gelernt und jetzt fragen sie untereinander diese Verben und ihre Beugungen. Sie sollen jeweils die Imperfekt- und die Perfektform des Verbes geben.)

- L:** Aaah, die Verben ... die lieben Verben .. ihr könntet eigentlich die Verben selbst abfragen kysykää [kaverilta]  
**S2:** saufen [?]  
**S4:** just se mitä mää ... ää ... du säufst I don't emmää tiä  
**S2:** duuu säuftest  
**S4:** äää sofften  
**S2:** hast gesofften

### Beispiel 2. (Unterrichtssequenz 2.)

(Die Schülerinnen üben paarweise mit Hilfe einer A/B-Übung. Das heißt, dass sie nacheinander ihre Antwort formulieren und jeweils die andere die richtige Antwort zum Satz hat. „A“ hat also die Antworten zu Fragen des „B“s und umgekehrt.)

- S3:** [...] hat schwimmen gewollten  
**S4:** hat schwimmen wollen ...

In den Beispielen 1 und 2 handelt es sich deutlich um eine fremdinitiierte Fremdkorrektur. Im Beispiel 1 stellt S2 die Frage, wie das Verb *saufen* gebeugt wird. S4 versucht eine mögliche Antwort, sagt aber auch selbst, dass sie die richtige Beugung nicht kennt, wonach S2 ihr die richtige Form nennt. S4 versucht weiter mit der Perfektform, was aber fehlerhaft vorkommt, und S2 spricht weiter, wo sie die richtige Form direkt nach der Äußerung ihrer Mitschülerin nennt. Das Beispiel 1 enthält im ersten Teil auch Elemente der Selbstinitiiierung, während das Beispiel 2 ist ein noch klarerer Fall der fremdinitiierten Fremdkorrektur. Da versucht S3 fehlerhaft einen Satz mit Doppelinfinitiv zu formulieren versucht und ihr wird gleich die richtige Form des Doppelinfinitivs durch S4 gegeben.

In beiden Fällen geschieht die Korrektur durch eine Mitschülerin, die die Korrektur auch selbst initiiert. Sie wird nicht von derjenigen, die die fehlerhafte Äußerung gemacht hat, um Hilfe gebeten, sondern es wird gleich von jemand anderer korrigiert. Deswegen werden diese zwei Beispiele als fremdinitiierte Fremdkorrektur kategorisiert.

## Fremdinitiierte Selbstkorrektur

### Beispiel 3. (Unterrichtssequenz 2.)

(Die Schülerinnen üben geographische Wörter und Namen paarweise mit Hilfe einer A/B-Übung. Das heißt, dass sie nacheinander ihre Antwort formulieren und jeweils die andere die richtige Antwort zum Satz hat. „A“ hat also die Antwort zu Fragen des „B“s und umgekehrt.)

- S4:** wenn wir gehen ...  
**S3:** wenn wir. se on sivulause toi  
**S4:** wenn wir nach Österreich gehen

### Beispiel 4. (Unterrichtssequenz 3.)

- L:** wann haben wir in Finnland den Nationalfeiertag. auf Deutsch, [S4]  
**S4:** ah auf Deutsch ääh der sechste ääää Oktober äääälälä  
**L:** wirklich!?!  
**S4:** nein nein  
**L:** interessant  
**S4:** december mikä se on. desember joo.  
**L:** ja am sechsten Dezember oder der sechste Dezember

Die Beispiele 3 und 4 stellen verschiedene Mechanismen der fremdinitiierten Selbstkorrektur dar. Im Beispiel 3 gibt es einen Schülerversuch „wenn wir gehen“, wobei die Schülerin sich nicht erinnert daran, dass *wenn* einen Nebensatz beginnt. Der Hinweis für den Nebensatz wird von S3 metasprachlich durch „se on sivulause toi“ ausgesprochen, wonach S4 ihren Fehler bemerkt und ihre Äußerung selbst berichtigt. Beispiel 4 stellt eine Situation dar, wo nach dem Nationalfeiertag Finnlands gefragt wird. S4 nennt einen Monat des Nationalfeiertags auf Deutsch, initiiert aber gleich selbst, dass der Monat stimmt nicht, was durch die Lehrerfrage „wirklich?“ bezweifelt wird. Als Nächstes initiiert die Schülerin durch „nein nein“ wieder, dass sie einen Fehler gemacht hat, was noch durch den Kommentar der Lehrerin verstärkt wird. Letztendlich kommt die Schülerin zum richtigen Monat, was noch die Lehrerin bestätigt.

Die beiden Beispiele zeigen zwei verschiedene Verlaufsweisen der fremdinitiierten Selbstkorrektur. Im Beispiel 3 geht es um einen Schülerversuch, einen metasprachlichen Hinweis der Mitschülerin und als letztes um eine erfolgreiche Formulierung des Nebensatzes. Der metasprachliche Hinweis wirkt hier als Fremdinitiiierung und die richtige Wortfolge im Nebensatz als Selbstkorrektur. Die Vorgehensweise im Beispiel 4 ist unterschiedlich in dem Sinne, dass es mit einer Lehrerfrage beginnt, auf die die Schülerin eine fehlerhafte Antwort gibt. Die Antwort der Schülerin wird durch die Nachfrage der Lehrerin angezweifelt, wonach auch die Schülerin ihre ursprüngliche Antwort zurückzieht. Die Fehlerhaftigkeit der Äußerung wird auch durch den folgenden Kommentar der Lehrerin verstärkt, was zur richtigen Formulierung der Schülerin führt. Die Lehrerin bestätigt durch Wiederholung der

Antwort, dass die zweite Antwort von S4 richtig ist. Das Beispiel 4 ist eine Mischung der selbst- und fremdinitiierten Selbstkorrektur, weil die Schülerin ihre Antwort selbst bezweifelt, was die Lehrerin dann verstärkt.

## Selbstinitiierte Fremdkorrektur

### Beispiel 5. (Unterrichtssequenz 1.)

- L:** wir haben dich [S1] letztes Mal vermisst. warst du krank oder in Stockholm?  
**S1:** ich war krank  
**L:** und was hattest du?  
**S1:** liebe äh nein  
**L:** liebe?!  
**S1:** ich meine .. fie..  
**L:** fieber, hattest du fieber?  
**S1:** ja

### Beispiel 6. (Unterrichtssequenz 3.)

(Die Schülerinnen hatten als Hausaufgabe Sätze, die sie an die Tafel schrieben. Die Sätze werden jetzt korrigiert.)

- L:** Yksinäisyys tappaa (an der Tafel: Die Einsamkeit a) tötet mich b) hat mich getötet.) Die Einsamkeit tötet. eli yksinäisyys tappaa die Einsamkeit tötet. ei siinä minua oo (stellt das Wort mich in a) in Klammern). die Einsamkeit hat mich getötet. kyllä. tappaa verbin perfekti.  
**S4:** eks kuoleminen muka oo olotilan muutos?  
 (die Frage der Schülerin bleibt ohne Antwort und es wird zum nächsten Satz gegangen)

Es gibt verschiedene Möglichkeiten für selbstinitiierte Fremdkorrekturen, wie es in den Beispielen 5 und 6 zu sehen ist. Das Beispiel 5 behandelt die Abwesenheit einer Schülerin und ihre Ursache für diese Abwesenheit. Sie sagt, dass sie krank war. Als die Lehrerin sie fragt, was sie hatte, beantwortet sie „liebe“, bemerkt aber sofort, dass sie einen Fehler begangen ist. Dies ist zu sehen mit ihren Verzögerungssignale und der Verneinung „äh nein“. Die Lehrerin bezweifelt auch diese Antwort, was zum Schülerversuch führt, wenn S1 nach dem richtigen Wort sucht, wenn sie ihre Äußerung mit „fie“ beginnt. Diesen Wortanfang ergänzt dann die Lehrerin weiter, wenn sie sagt „fieber, hattest du fieber“. S1 bestätigt mit „ja“, dass die Lehrerin sie richtig verstanden hat.

Es geht um eine unterschiedliche Situation im Beispiel 6. Da hatten die Schülerinnen verschiedene Sätze als Hausaufgabe und sie werden unter der Führung der Lehrerin korrigiert. Einer der Sätze war „yksinäisyys tappaa“, also „die Einsamkeit tötet“. Die Lehrerin führt die Korrektur durch, aber das Hilfsverb des Verbs „töten“ bleibt S4

unklar. Sie fragt die Lehrerin, ob das Hilfsverb anstatt von „haben“ „sein“ ist. Sie macht also eine Selbstinitiierung, die aber ohne Fremdkorrektur bleibt.

Weder Beispiel 5 noch Beispiel 6 ist eine reine Situation der selbstinitiierten Fremdkorrektur: in Beispiel 5 geht es nicht nur um Selbstinitiierung, sondern auch um Fremdinitiierung und in Beispiel 6 bleibt die Selbstinitiierung ohne Fremdkorrektur. Die wurden aber unter diese Kategorie genommen, weil im ersten Fall die Schülerin auch selbst bemerkt, dass sie einen Fehler gemacht hat und ihr Versuch ergänzt und verstanden wird. Auch im zweiten Fall initiiert die Schülerin selbst nach einer Erklärung, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Diese Initiierung bleibt aber ohne Reaktion – oder Fremdkorrektur, was in einigen Fällen zu Fehlern in der Zukunft führen kann, wenn ihre eigene Einstellung über das Hilfsverb in Erinnerung bleibt, und nicht das, was an der Tafel steht. Vielleicht hat die Lehrerin die Frage nicht gehört und macht nur mit den Korrekturen weiter.

## Selbstinitiierte Selbstkorrektur

### Beispiel 7. (Unterrichtssequenz 8.)

- S3:** das olympische Feuer öö ... onks se wird?  
(die anderen Schülerinnen nicken)  
**S3:** wird ... aus Griechenland gebracht

In Beispiel 7 üben die Schülerinnen das Passiv untereinander. S3 ist sich ihrer Äußerung unsicher: sie beginnt den Satz „das olympische Feuer“, dann zögert und fragt ihre Mitschülerinnen, ob „wird“ das nächste Wort im Satz ist („onks se wird“). Ihre Frage wird durch Nicken der anderen Schülerinnen bestätigt und S3 sagt erfolgreich den restlichen Satz „wird aus Griechenland gebracht“. Die Bestätigung der Mitschülerinnen funktioniert hier als Lob, den S3 braucht, um ihren Satz fehlerfrei fortzusetzen.

Diese Situation bietet ein Beispiel für selbstinitiierte Selbstkorrektur, weil da zu sehen ist, dass S3 sich ihrer Äußerung nicht sicher ist, sondern Bestätigung von ihren Mitschülerinnen braucht. Sie fragt also selbst nach etwas, worüber sie unsicher ist. Sie bekommt diese Bestätigung und fortsetzt mit dem Satz fehlerfrei zum Ende.

## 7.2 Was wird korrigiert?

Was korrigiert wird, ist auch eine wichtige Frage. In Kapitel 2 werden verschiedene Fehlerklassifikationen beschrieben, und hier werden die Fehler größtenteils nach verschiedenen Sprachebenen klassifiziert (Kapitel 2.3). Zuerst werden hier aber auch die anderen Klassifikationsmöglichkeiten kurz behandelt: Kompetenz- vs. Performanzfehler; Kommunikations- vs. nicht kommunikationsbehindernde und versteckte Fehler.

Kompetenzfehler erscheinen, wenn der Schüler noch nicht die Regel kennt oder ein Wort noch nicht gelernt hat; dementsgegen sind Performanzfehler eher

situationsbedingt und werden oft auch Flüchtigkeitsfehler genannt. Einige Kompetenzfehler haben wir auch oben bei der fremdinitiierten Fremdkorrektur gesehen (Beispiele 1 und 2) und die Situation in Beispiel 4 könnte als Performanzfehler bezeichnet werden.

Wenn eine Äußerung einen kommunikationsbehindernden Fehler beinhaltet, wird sie nicht verstanden; dementgegen kann eine fehlerhafte Äußerung auch ohne Probleme verstanden werden. Hier spielt die Unterrichtssituation oder die Unterrichtsabsicht eine wichtige Rolle. Ich nehme an, dass bei Grammatikübungen öfter korrigiert wird als bei freier Rede, wo es eher um die Flüssigkeit der Kommunikation geht. Die Kommunikation ist heutzutage eine der wichtigsten Kategorien beim Fremdsprachenlernen und wenn es ohne Probleme weitergeht, auch wenn nicht fehlerfrei, ist es besser, die Fehler nicht gleich zu korrigieren, damit es nicht zu Störungen der Äußerung kommt. Hier könnte der Lehrer z.B. die Fehler sammeln und sie dann in einer besonderen Korrekturphase behandeln.

Versteckte Fehler sind schwieriger zu bemerken, weil sie u.a. rezeptive Fehler, also Fehler beim Hör- oder Leseverständnis sind oder sie als Vermeidungsstrategien in der Sprachverwendung oder als vereinfachter Sprachgebrauch vorkommen können. Solche Fehler kommen aber beim Durchgehen der Hör- oder Leseverständnisübungen vor (dazu unten im Beispiel 15). Jetzt werden aber Fehler auf verschiedenen Sprachebenen behandelt.

## Aussprache

Fehler in der Aussprache sind phonetische Fehler (siehe Kapitel 2.3). Meine Annahme war, dass Aussprache nicht so viel bei den fortgeschrittenen Lernenden geübt wird, aber das Beispiel 8 zeigt, dass Ausspracheübungen auch auf den höheren Niveaus des Sprachenlernens gemacht werden.

### Beispiel 8. (Unterrichtssequenz 1.)

- L:** das-sukuiset sanat kaikki diminutiivit. huomio kun te äännätte tossa paatte poikki  
(auf einem Papier steht das Wort *Häuschen*, die Lehrerin macht einen Strich zwischen *Häus* und *chen* (Häus/chen))  
kokeilkaas häuschen [hois. çen]
- S:** hoisch en
- L:** chen ... münchen
- S:** münschen
- L:** ein bisschen
- S:** ein bis schen
- L:** bis chen
- S:** bisch
- L:** chen ... öö join vähän olutta pienessä talossa münchenissä. kokeilkaapa.  
ich trank ein bisschen bier im häuschen in münchen.
- S:** ich trank ...
- L:** ich trank ein bisschen bier im häuschen in münchen. eli tää ei oo äs cee



hoo ([ʃ]) vaan se jaettais tosta  
(zeigt auf den Strich zwischen *häus* und *chen*)

Beispiel 8 bietet eine Situation, in der ein Aspekt der deutschen Aussprache geübt wird – genauer gesagt der Unterschied zwischen [ç]- und [ʃ]-Lauten. Zuerst schildert die Lehrerin die Situation, was sie auch schriftlich konkretisiert. Danach gibt sie den Schülern ein Beispiel für die Aussprache des Wortes „Häuschen“. Die Schülerinnen wiederholen das Beispiel durch [hoiʃ.en], was die Lehrerin mit [çen] korrigiert und wieder ein neues Beispiel „München“ gibt. Dies wird von den Schülerinnen durch [myɲʃen] wiederholt. Lehrerseits folgt wieder ein neues Beispiel „ein bisschen“, was zum Schülerversuch ein bis[ʃen] führt. Noch mal gibt die Lehrerin die richtige Aussprache des Wortes bisschen, was wieder zur Schülerversuch [biʃ] führt. Als Nächstes sagt die Lehrerin noch einen Satz, wo es viele von den geübten Lauten git: „ich trank ein bisschen Bier im Häuschen in München“. Die Wiederholung der Schülerinnen bleibt kurz, weil die Lehrerin sie unterbricht und durch den Beispielsatz, den Unterschied der verschiedenen Laute und den Strich die richtige Aussprache erzählt.

## Artikel

Artikelfehler gehören eigentlich zu Grammatikfehlern oder manchmal zu Wortschatzfehlern, aber ich behandle sie als eine eigene Kategorie. Im Beispiel 9 geht es um den Gebrauch der unbestimmten und bestimmten Artikel.

### Beispiel 9. (Unterrichtssequenz 5.)

- L:** [S2] sitten nautitaan  
**S2:** genießen  
**L:** ja nyt englannista sulla on apua. englannissakin enjoy the life. ei mitään prepositiota. samaten ruotsi. ranska. serbokroatia.  
**S2:** ich genieße eiinen (fragend) Sommer  
**L:** se on se tietty kesä  
**S2:** ööö den  
**L:** Sommer. joo.

Die Situation hinter diesem Beispiel 9 ist, dass bestimmte Phrasen und Strukturen geübt werden. Die Lehrerin fragt zuerst nach dem deutschen Wort für das finnische Wort „nauttia“ und S2 übersetzt es. Dann fragt die Lehrerin nach einem Satz, in dem dieses Wort verwendet wird, und gibt anhand von anderen Sprachen Hinweise, dass keine Präposition in diesem Satz benötigt wird. Ein Schülerversuch folgt der Lehrerfrage, wobei S2 eine Fremdkorrektur zum Artikel „einen“ selbstinitiiert. Die Lehrerin gibt die nicht sofort richtige Antwort, sondern bietet eine Fremdinitiierung zur Selbstkorrektur, als sie sagt, dass es um einen bestimmten Sommer geht. Dies führt zur korrekten Äußerung, in dem S2 den richtigen Artikel sagt, was lehrerseits bestätigt wird.

Das Beispiel 9 stellt eine Situation dar, in der es um die richtige Verwendung der bestimmten und unbestimmten Artikel geht. Hier gibt es sowohl Selbstinitiierung als

auch Fremdinitiierung, welche letztendlich zur Selbstkorrektur führen. Das Beispiel zeigt, dass auch sog. Kleinwörter im Fremdsprachenunterricht korrigiert werden.

### Siezen und Duzen (Kulturunterschiede)

Das Siezen ist sehr viel üblicher in Deutschland als in Finnland. Deswegen bereitet das Siezen manchmal Probleme für die finnischen Lernenden des Deutschen. Im Beispiel 10 gehen die Schülerinnen eine Aufgabe einer Abiturprüfung durch, in der sie Einkaufen gehen und siezen sollen. Da das Siezen und Duzen m. E. ein kultureller Unterschied zwischen Finnland und Deutschland ist, kategorisiere ich diesen Fehler unter Kulturunterschiede. In Deutschland kann das Duzen als einen Verstoß gegen Höflichkeit gesehen werden, wenn es dementsprechend in Finnland völlig natürlich ist. Die Fehler im Bereich der Kulturunterschiede gehören zur Kategorie der pragmatischen Fehler. Die Wichtigkeit der Korrektur von pragmatischen Fehlern wird oben im Kapitel 2.3 behandelt. Die Übung aus der Abiturprüfung befindet sich im Anhang 2.

#### Beispiel 10. (Unterrichtssequenz 2.)

- L:** kiitä myyjää ystävällisestä avusta ja sano näkemiin. [S1] tän pystyt tekeen lonkalta  
**S1:** danke schön für deine Hilfe. auf Wiedersehen.  
**L:** mmm vielleicht musst du siezen (schreibt *Sie* an die Tafel) danke schön für ...  
**S1:** ööö  
**L:** i  
**S1:** ihnen  
 (Lehrerin schreibt langsam *i h r e* an die Tafel)  
**S1:** aaa ihre  
**L:** Hilfe. eine Möglichkeit. vielen Dank für ihre freundliche Hilfe. für ihre Hilfe.

Die Lehrerin liest die Situation vor (der Verkäuferin für ihre Hilfe danken), wonach S1 die entsprechende Äußerung macht. Sie sagt aber „danke für deine Hilfe“, wozu die Lehrerin so reagiert, dass sie erzählt, S1 eigentlich siezen sollte. S1 zögert und die Lehrerin macht eine Fremdinitiierung, indem sie den ersten Buchstaben des Wortes sagt. Darauf folgt ein Schülerversuch „ihnen“, wonach die Lehrerin die richtige Antwort durch Schreiben gibt. Die Schülerin liest dieses Wort vor und die Lehrerin ergänzt den ganzen Satz und wiederholt noch zweimal, wie man „vielen Dank“ sagen kann.

In Beispiel 10 geht es um eine fremdinitiierte Fremdkorrektur, weil die Lehrerin zuerst eine mündliche Fremdinitiierung dadurch macht, dass sie den ersten Buchstaben laut sagt, wonach die Schülerin eine Selbstkorrektur versucht, was ihr aber nicht gelingt. Die Lehrerin macht die Fremdkorrektur durch Schreiben des richtigen Wortes an die Tafel, was zum Vorlesen oder eine Art Wiederholung der richtigen Antwort von S1 führt. In diesem Beispiel gibt es also auch Multimodalität,

weil da sowohl schriftlich als auch mündlich korrigiert wird. Hier kann man sehen, dass auch Kulturunterschiede im Fremdsprachenunterricht korrigiert werden können. In Finnland ist es üblich zu duzen, aber in Deutschland ist das Siezen höflicher. Dies wird auch im Deutschunterricht gelernt, wie es in diesem Beispiel klar wird.

## Grammatik

Grammatikfehler sind morphosyntaktische Fehler und im Bereich der Grammatik gibt es immer so viele Möglichkeiten zu Fehlern, wie es verschiedene Regeln gibt. Im Folgenden behandle ich drei verschiedene Situationen, in denen ein Grammatikfehler korrigiert wird. Grammatikfehler werden aber auch in meinen anderen Beispielen korrigiert, siehe z.B. Beispiele 1, 2, 3, 16, 17, 21 und 22.

### Beispiel 11. (Unterrichtssequenz 2.)

(Passiv wird gelernt. An der Tafel: Man (S) liest (P) ein Buch (O). → Ein Buch wird gelesen. Die Schülerinnen überlegen sich die Regel. Passiv wird dadurch trainiert, dass die Schülerinnen den Satz „Man trank kühlen Champagner. (der)“ im Passiv geben sollen.)

- L:** Achtung Achtung (unterstreicht das Wort trank) [S1], schlag etwas vor, bitte.
- S1:** den kühlen Champagne würde trinken.
- L:** imperfekti
- S1:** mmm wuuurde
- L:** mutta kukkelikuu. tekemisen kohde kühlen akkusatiiviobjekti. nyt siitä tulee subjekti ja subjekti on aina perusmuodossa eli nominatiivissa. mikskä sun pitää nyt toi än muuttaa?
- S1:** er
- L:** kühler sehr sehr gut. kühlerrrr Champanger wurde getrunken. noch ein Beispiel, bitte. Kinder aßen giftige Pilze. [...] schreibt im Passiv. [...] huom Pilze on monikko
- S2:** giftige Pilze wurden
- L:** wurdennnn brava!
- S2:** gesessen ?
- L:** sie haben im Wald gesessen und haben gegessen

Die Lehrerin gibt den Schülerinnen zuerst ein Beispiel, wie das Passiv gebildet wird. Mit Hilfe dieses Beispiels überlegen die Schülerinnen die Regel und versuchen selbst das Passiv zu formulieren. Die Lehrerin sagt noch, dass die Verbform im Imperfekt ist. Ein Schülerversuch folgt, wo das Verb aber in Konditional ist, was zum metasprachlichen Lehrerhinweis auf das Imperfekt führt. Mit Hilfe dieser Fremdinitiierung korrigiert die S1 ihre Äußerung selbst. Als Nächstes erklärt die Lehrerin die Regel, dass das Objekt des ursprünglichen Satzes zum Subjekt des Passivsatzes wird – die Akkusativform muss jetzt in die Nominativform verändert werden – was die Schülerin dann mit „er“ auch macht. Die Lehrerin bestätigt die Antwort und wiederholt nochmal den ganzen Satz. Dann gibt sie noch ein Beispiel,

wobei sie die Schülerinnen darauf aufmerksam macht, dass es jetzt um die Pluralform geht. Dies formuliert S2 richtig, mit der Pluralform des Hilfsverbs, was auch von der Lehrerin bestätigt wird. S2 spricht weiter, mit „gesessen“, initiiert aber dabei selbst, dass sie sich der Partizipform des Verbs „essen“ nicht sicher ist. Die Lehrerin korrigiert die Äußerung mit dem Beispiel „sie haben im Wald gesessen [sitzen] und haben gegessen [essen]“.

Im ersten Teil dieses Korrekturverfahrens handelt es sich um eine fremdinitiierte Selbstkorrektur, wobei die beiden Fremdinitiiierungen metasprachliche Hinweise von der Lehrerin sind. Im zweiten Teil wird fremdinitiierte Fremdkorrektur verwendet, wobei die Lehrerin eine Umgestaltung mit Hilfe eines Beispielsatzes macht, und die Äußerung der Schülerin dadurch direkt korrigiert.

#### Beispiel 12. (Unterrichtssequenz 4.)

(Es wird mit Hilfe des Satzes „Man kann den Plan realisieren“ geübt, wie man mit demselben Inhalt die Struktur des Satzes variieren kann: „Der Plan kann realisiert werden.“, „Der Plan ist zu realisieren.“, „Der Plan lässt sich realisieren.“ und „Der Plan ist realisierbar.“. Es gibt verschiedene Sätze, mit dem die Schülerinnen diese Strukturen üben.)

1. Satz: „Man kann das Leitungswasser nicht trinken.“

**S2:** das Leitungswasser kann nicht trinken werden

**L:** kukkelikuu partisiipin perfekti getrunken

**S2:** nicht getrunken werden

**S1:** das Leitungswasser ...

**L:** ist

**S1:** ist

**L:** nicht

**S1:** nicht

**L:** zu

**S1:** zu ... trinken

[...]

**S2:** das Leitungswasser ist nicht ...

**L:** teet vaan niinku mallissa. anna mennä vaan

**S2:** trink ... bar

**L:** trinkbar. kyllä.

Bei Beispiel 12 handelt es sich um verschiedene Alternativen für den man-Passiv. Die Schülerinnen haben ein Beispiel für verschiedene Formen und sie sollen mit Hilfe dieses Beispiels andere Sätze entsprechend umformulieren. Hier geht es um den Satz „Man kann das Leitungswasser nicht trinken.“ S2 macht den ersten Versuch: „das Leitungswasser kann nicht trinken werden“, wonach die Lehrerin zuerst metasprachlich („partisiipin perfekti“) auf den Fehler hinweist und dann direkt die richtige Form gibt, was die Schülerin wiederholt. S1 macht mit der anderen Formulierung weiter. Sie beginnt mit dem Subjekt, zögert aber dann und die Lehrerin hilft mit dem Prädikat, das S1 wiederholt. Wieder sagt die Lehrerin das nächste Wort

„nicht“, S1 wiederholt und dasselbe geschieht auch mit der Partikel „zu“. S1 wiederholt „zu“ und kommt letztendlich zum Ende des Satzes mit „trinken“. Die letzte Formulierung gibt S2, und sie beginnt mit „das Leistungswasser ist nicht“, dann macht sie eine Pause. Die Lehrerin weist auf das Beispiel hin und ermutigt die Schülerin, den Satz so zu bilden, wie es im Beispiel steht („teet vaan niinku mallissa. anna mennä vaan“). Als Nächstes folgt der Schülerversuch, wonach die Lehrerin bestätigt, dass er richtig war.

Die zwei ersten Fälle dieses Beispiels sind fremdinitiierte Fremdkorrekturen. Im ersten Fall weist die Lehrerin auf die richtige Form hin, gibt aber dann direkt die Lösung. Im zweiten Fall geht es um einen Dialog zwischen der Lehrerin und der Schülerin, in dem die Lehrerin das richtige Wort direkt gibt und die Schülerin es wiederholt. Der letzte Fall kann als fremdinitiierte Selbstkorrektur kategorisiert werden, weil die Lehrerin nach der Verzögerung der Schülerin auf das Beispiel hinweist, wonach die Schülerin ihre Äußerung richtig formuliert.

### Beispiel 13. (Unterrichtssequenz 7.)

(Doppelinfinitiv wird geübt. Die Lehrerin hat den Schülerinnen erklärt, wie der Doppelinfinitiv funktioniert und mit welchen Verben er vorkommt.)

**L:** Miten sanotte että en ole voinut uida.

**S4:** Ich bin nicht schwimmen können.

**L:** aa joo-o mä en ehtinyt tätä vielä sanoo . tällä kaksoisinfinitiivillä on aina haben-apuverbi koska ajatellaan se olen VOINUT eli könnenillä on se haben. ich bin nicht geschwommen sä sanot todellakin en ole uinut mutta miten otettais se voinut

**S4:** Ich habe nicht schwimmen können

**L:** kyllä . habe schwimmen können . se on se kaksoisinfinitiivi

Die Lehrerin ist die Basis des Doppelinfinitivs durchgegangen und in Beispiel 13 geht es um das Üben seiner Bildung. Die Lehrerin sagt einen Satz auf Finnisch, den S4 ins Deutsche übersetzt: „Ich bin nicht schwimmen können“. Die Lehrerin erläutert die Regel weiter, weil sie früher einen Teil der Regel nicht erwähnt hatte. Sie sagt also, dass der Doppelinfinitiv immer „haben“ als Hilfsverb hat. Sie stellt aber fest, dass die Schülerin die Regel noch nicht als Ganzes wusste und dass mit „schwimmen“ tatsächlich das Hilfsverb „sein“ verwendet werden kann. Nach der Erläuterung der Lehrerin formuliert S4 den Satz richtig und die Lehrerin wiederholt den Doppelinfinitiv des Satzes und gibt noch eine Erklärung, in der sie sagt, dass es das Doppelinfinitiv war.

In Beispiel 13 geht es eher um Kompetenzfehler der Schülerin, weil sie die ganze Regel noch nicht wusste. Die Lehrerin erkennt auch, dass sie die Regel noch nicht völlig erklärt hatte: „aa joo-o mä en ehtinyt tätä vielä sanoo“ (auf Deutsch: ach jaa das habe ich noch nicht gesagt). Nach der Erklärung folgt eine korrekte Schüleräußerung.

## Rechtschreibung

Rechtsschreibungsfehler sind phonologische Fehler, also Fehler in der Orthographie. Auch schriftliche Fehler und Rechtschreibung können im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert werden, wie das Beispiel 14 zeigt.

### Beispiel 14. (Unterrichtssequenz 3.)

Ein Schülersatz: *der Weihnachtsman*

**L:** und wenn es Weihnachtsmann ist dann ist es wirklich Mannnn (schreibt den fehlenden Buchstabe |n| an die Tafel)

Die Schülerinnen schrieben Wörter oder Sätze darüber an die Tafel, warum Finnland ein wunderbares Land ist. Eine der Schülerinnen schrieb „der Weihnachtsman\_“. Die Lehrerin korrigiert den Schreibfehler sowohl mündlich als auch schriftlich. Sie erklärt, dass Weihnachtsmann wirklich ein Mann ist und schreibt die zweite *n* an die Tafel.

## Leseverstehen

Beim Hör- oder Leseverstehen ist es auch möglich, Fehler zu machen. Solche Fehler werden rezeptive Fehler genannt, weil sie tatsächlich während rezeptiven Übungen vorkommen. Es ist nicht einfach diese Fehler zu bemerken, weil selten darüber gesprochen wird, was im Kopf beim Lesen oder Zuhören geschieht. Deswegen werden sie in versteckte Fehler kategorisiert (siehe Kapitel 2.4). Verschiedene Hör- oder Leseverständnisübungen können aber dabei helfen, diese Fehler zu entdecken und zu korrigieren. Das Beispiel 15 behandelt so eine Situation, und in der wird ein Teil einer Leseverständnisübung aus einer Abiturprüfung durchgegangen. Die ganze Übung ist im Anhang 3 zu sehen. Da das Gespräch in diesem Beispiel größtenteils auf Finnisch geschieht, sind die deutschen Übersetzungen in eckigen Klammern nach jedem Gesprächsteil.

### Beispiel 15. (Unterrichtssequenz 7.)

**Frage:** ”Mikä ehto ulkomaisten testaajien tulee täyttää? Miksi japanilaiset eivät itse tee tätä selvitystä?”  
[auf Deutsch: „Welche Bedingung muss der ausländische Tester ausfüllen? Warum führen die Japaner die Untersuchung nicht selbst durch?“]

**L:** ulkomaalaisen täytyy täyttää se ehto että hän ei saa osata japania. täytyy olla siis ei-japaninkielentaitoinen. ja sitten japskit ei itse pysty näkeen tätä tilannetta ulkomaalaisten silmin. ne ei voi niinku asettua itsensä ulkopuolelle. se on se idea. mitä [S2] on muotoillu.  
[Der Ausländer muss die Bedingung ausfüllen, dass er Japanisch nicht kennen kann. also die Person muss ohne Japanischkenntnisse sein. und die

Japaner können die Situation nicht durch Augen der Ausländer beurteilen. sie selbst sind zu in der Nähe der Situation. das ist die Idee. was hat S2 formuliert.]

**S2:** no öö että niillä ei pidä olla japanintietoisuutta. (lacht)  
[also öhm dass sie keine Japankenntnisse haben sollen]

**L:** joo-o. anna mennä  
[Jaa. lies weiter]

**S2:** ja sit japanilaisen on vaikee itse huomata ongelmaa.  
[und die Japaner selbst Schwierigkeiten haben, das Problem zu bemerken]

**L:** joo. anna kaks pistettä. japanintietoisuus. katotaan mitä täällä sanotaan.  
[jaa. zwei Punkte. Japankenntnisse. sehen wir, wie es hier steht.]

**S2:** se on toi japanisch...  
[ist die Japanisch...]

**L:** Japanischkenntnisse.

**S3:** mullakin oli japanintietoisuus  
[ich hatte auch Japankenntnisse]

**S2:** (lacht) oikeesti?  
[wirklich?]

**S3:** joo  
[ja]

**L:** siis sehän on siis vaan kielitaito. eli pistäkää ylös. tää on yleinen hyvin tavallinen sana ja tässä on tää ero just että saksalaiset käyttää monikkoo. joku sanoo et sun saksankielentaito on sujuva. fließend. tää suomennetaan saksankielentaito ja jos te laitatte kielitaidon saksaks se menee automaattisesti monikkoon. deine Deutschkenntnisse sind fließend. saksankielentaitosi on sujuva. tässä oli just kyse Japanischkenntnisse eli japaninkielentaito. jos se oli japanintietämys se olis ehkä Japankenntnisse. se maa. mut läheltä liippas.  
[also das ist nur Sprachkenntnisse. also schreibt auf. dies ist sehr gewöhnliches Wort und hier gibt's genau den Unterschied, dass Deutsche Plural verwenden. jemand sagt, dass deine Deutschkenntnisse sind fließend. das sagt man auf Finnisch „saksankielentaito“ (Deutschkenntnisse), und wenn ihr die Kenntnisse auf Deutsch sagt, ist es automatisch Plural. deine Deutschkenntnisse sind fließend. es ging hier gerade um Japanischkenntnisse. wenn es um Japankenntnisse ging, wäre es das Land. aber nah genug.]

Im Beispiel 15 behandeln die Schülerinnen mit der Lehrerin eine Aufgabe aus der finnischen Abiturprüfung: Deutsch – Schriftlicher Teil. Lyhyt oppimäärä. 23.3.2012. Die Frage lautet: „Welche Bedingung muss der ausländische Tester ausfüllen? Warum führen die Japaner die Untersuchung nicht selbst durch?“ Die Schülerinnen hatten diese Übung als Hausaufgabe, und zuerst liest die Lehrerin die richtige Antwort vor. Danach fragt sie S2, was sie Zuhause auf die Frage geantwortet hat. S2 ist ihrer Antwort unsicher, was sie durch Lachen nach dem Wort „japanintietoisuus“ zeigt. Die Lehrerin ermutigt die Schülerin weiterzulesen, und sie setzt mit ihrer Antwort fort. Nach der ganzen Antwort kommt die Lehrerin aber zurück auf das Wort „japanintietoisuus“ und sie finden zusammen die Stelle im Text, wo es um „Japanischkenntnisse“ geht. Dann sagt S3, dass sie das Wort ähnlich übersetzt hat.

Die Lehrerin erklärt dann, dass das Wort „Kenntnisse“ eigentlich auf Finnisch in diesem Zusammenhang „kielitaito“ ist, und dass im Text „Japanischkenntnisse“ als japaninkielentaito auf Finnisch übersetzt würde. Was die beiden Schülerinnen auf Finnisch antworteten, wäre laut der Lehrerin „Japankenntnisse“ auf Deutsch.

Es ist möglich, dass die Schülerinnen den Ausdruck Japanischkenntnisse nicht kennen und nicht verstehen, dass damit „Sprachkenntnisse“ gemeint werden. Das Wort „Kenntnis“ kann entweder als „tuntemus, tieto“ oder „tiedot, tietämys“ (Großwörterbuch Deutsch-Finnisch, 2008) aber auch als „tietoisuus“ (www.sanakirja.org) übersetzt werden. Dadurch haben sie „japanintietoisuus“ finden können. Das Beispiel 15 ist jedenfalls eine direkte Lehrerkorrektur, in dem die Schülerinnen eine Aufgabe Zuhause bearbeitet haben, die Lehrerin in der Unterrichtsstunde die richtige Antwort gibt und die Schülerinnen ihre Antworten mit der richtigen Alternative vergleichen. Danach gibt es die Möglichkeit darüber zu diskutieren, was die Schülerinnen formuliert haben, und die Lehrerin hilft dabei, dass der Text verstanden wird. Die Gespräche über Texte oder Hör- und Leseverständnisübungen ist eine der wenigen Weisen, wie rezeptive Fehler entdeckt und behandelt werden können. Ohne das Gespräch bleiben die Missverständnisse im Kopf, und der Text kann den Schüler(innen) unverständlich bleiben.

### 7.3 Wer wird korrigiert?

Wenn man fragt, wer korrigiert werden sollte, sollte man berücksichtigen, wie viele verschiedene Schüler es gibt. Die Korrektur soll den Schüler nicht entmutigen oder bloßstellen. Wichtig ist aber, dass man möglichst viele Fehler zu korrigieren versucht, damit die Schüler auch etwas lernen. Fehlerkorrekturen können auch Angst und Hemmungen verursachen (vgl. dazu z.B. Kleppin und Königs, 1993: 85; Edmondson, 1993: 71; Tönshoff, 2005: 6). Dies ist der Fall besonders bei mündlichen Äußerungen, weil die Lernende nicht viel Zeit haben, ihre Ausdrücke zu formulieren und sie können Angst vor Fehlern bekommen. Es kann auch sein, dass der Lernende überhaupt weniger spricht und wenn ein Fehler vorkommt, will er gar nicht mehr laut sprechen.

Am Anfang des Sprachenlernens ist es eigentlich nötig, die meisten Fehler zu korrigieren, besonders im Bereich der Grammatik und Aussprache. Wenn etwas schon von Anfang an falsch gelernt wird, ist es auch schwierig, das einmal richtig zu lernen. Fehler der Anfänger sollten lieber direkt und explizit korrigiert werden. Bei den Fortgeschrittenen sind die Korrekturen meistens kompliziert und brauchen mehr Zeit. Bei den Fortgeschrittenen sollte man eher zur Selbstkorrektur auffordern. (Vorlesung von Miebs, 2010). Es ist in allen Fällen wichtig, die verschiedenen Niveaus der Lernenden zu berücksichtigen – sogar innerhalb einer Gruppe sollen die Schüler als individuelle Personen betrachtet werden– und auch zu differenzieren. Die besseren Schüler kann man mehr auffordern als diejenigen, die die Sprache noch nicht so gut beherrschen. Der Lehrer soll sich daran erinnern, dass er den Schülern betont, dass es immer wichtig ist, zu versuchen, und dass Versuche nicht bestraft werden.



Beispiele 16 und 17 sind Sonderfälle der Situation „wer wird korrigiert“. Sie zeigen, dass auch solche, die gute Sprachkenntnisse haben, korrigiert werden können – nicht immer diejenigen, die die Sprache erst lernen. Im Beispiel 16 geht es um einen Fehler der Muttersprachlerin (MS) und im Beispiel 17 um einen Fehler der Lehrerin.

**Beispiel 16. (Unterrichtssequenz 2.)**

- L:** also A beginnt und macht einen Satz mit Wörtern du – reisen im Perfekt – außerhalb - Europa. dann B checkt ob alles das gut geht. dann sagt B einen Satz und A checkt. alles klar?  
**MS:** Hast du außerhalb Europa gereist?  
**S2:** ja gut (lacht) ja ähmm ... ich ... ja in dem Sommer war ich in ... Afrika hmm Kilimanjaro ... nee  
**MS:** Am Bodensee mein Bruder hmm was ?  
**S2:** hat schwimmen wollen  
**MS:** ach so hat schwimmen wollen  
**L:** mmm Doppelinfinitiv

Das Beispiel 16 bietet eine Situation, in der es eine Muttersprachlerin (MS) des Deutschen mit einer finnischen Schülerin Satzübungen macht. Die beiden haben Papiere, wo es Wörter ohne Beugung in einer gemischten Ordnung gibt, und aus diesen Wörtern sollen sie Sätze bilden. Die Lehrerin stellt die Aufgabe und danach üben die Schülerinnen paarweise. Die Muttersprachlerin formuliert den ersten Satz, wonach die finnische Schülerin die Richtigkeit des Satzes kommentiert und ihren eigenen Versuch macht. Mit dem dritten Satz hat die Muttersprachlerin Probleme. Die Ursache dafür kann man nur erraten: die Aufgabenstellung kann unklar sein (siehe Kapitel 3.8) oder sie ist sich nicht sicher, was gemacht werden soll. S2 hilft ihr dadurch weiter, dass sie direkt die richtige Antwort gibt. MS versteht, was die Idee des Satzes war, und wiederholt das Ende des Satzes. Die Lehrerin bestätigt die Antwort und gibt eine metasprachliche Erklärung, dass es ein Fall des Doppelinfinitivs ist.

Dieses Beispiel zeigt, dass auch Muttersprachlerinnen Schwierigkeiten mit den Übungen der finnischen Lernenden haben können. S2 hilft hier MS weiter und gibt ihr eine direkte fremdinitiierte Fremdkorrektur, als MS zögert. Durch die Wiederholung zeigt MS, dass sie verstanden hat, was mit der Übung beabsichtigt wurde.

**Beispiel 17. (Unterrichtssequenz 3.)**

- L:** kaikki kivoimmat sukulaiset asuvat kaukana täältä [...] (an der Tafel: *Alle netten Verwandten wohnen weit von hier.*) alle netten Verwandten wohnen  
**S2:** eiks se on superlatiivi tai siis mukavimmat  
**L:** kivoimmat joo. alle nettesten Verwandten wohnen weit von hier. weit weg von hier. usein toi weit vahvistetaan tolla weg sanalla.

Manchmal ist es auch möglich, dass die Schüler einen Fehler des Lehrers korrigieren. Die Situation in Beispiel 17 ist eine solche. Die Schülerinnen hatten

Übersetzungsübungen als Hausaufgabe, welche sie an die Tafel geschrieben haben und jetzt mit der Lehrerin korrigieren. Die Lehrerin liest den Satz auf Finnisch vor und liest danach das vor, was an der Tafel steht. Im ursprünglichen Satz auf Finnisch steht das Adjektiv (kiva – nett) im Superlativ, aber die Lehrerin bemerkt nicht, dass diejenige, die den Satz an die Tafel geschrieben hat, das Wort nicht so gebeugt hat. S2 weist darauf hin, dass das Adjektiv im Superlativ stehen sollte. Danach macht die Lehrerin die Korrektur: „alle nettesten Verwandten“.

Auch Lehrer können ab und zu Fehler machen und bemerken sie nicht immer in den Übungen, Prüfungen oder Texte der Schüler. In so einer Situation können die Schüler den Lehrer korrigieren, wenn sie einen Fehler entdecken. Dies geschieht hier, weil der Satz nicht wortwörtlich übersetzt wurde, die Lehrerin bemerkt den Fehler nicht, S2 aber macht diese Bemerkung und fordert zur Korrektur auf, wonach die Lehrerin den Fehler korrigiert. Es geht hier in dem Sinne um fremdinitiierte Fremdkorrektur, da eine andere Schülerin den Satz an die Tafel geschrieben hat, S2 initiiert die Korrektur, also macht die Fremdinitiiierung, und die Lehrerin korrigiert, also führt die Fremdkorrektur durch.

## 7.4 Wie wird korrigiert?

Es gibt viele verschiedene Weisen, einen Fehler zu korrigieren. Wichtig ist, dass die Korrektur möglichst viel Einfluss hat, damit dadurch etwas gelernt wird. Deswegen soll die Korrektur auch den Lernenden bewusst gemacht werden. Man kann die Korrektur direkt oder indirekt und mündlich oder schriftlich geben oder man kann verschiedene Zeichen benutzen und Mimik oder Gestik einsetzen. Die Korrektur kann auch metasprachlich oder durch ein Beispiel verdeutlicht werden. Z.B. am Ende des Beispiels 11 verwendet die Lehrerin Metasprache: „imperfekti“ (Imperfekt), „akkusatiiviojekti“ (Akkusativobjekt), „subjekti“ (Subjekt) und „nominatiivi“ (Nominativ) und an einer anderen Stelle korrigiert die Lehrerin das fehlerhafte Verb mit Hilfe eines Beispielsatzes („sie haben im Wald gesessen und haben gegessen“). Das Beispiel kontextualisiert die richtige Verwendung der zwei verschiedenen Verben. Wichtig ist aber, dass die Korrektur bewusst gemacht wird, sodass auch bemerkt wird, dass ein Fehler gemacht wurde. Dem Schüler soll erklärt werden, was der Fehler war. Der Sinn der Fehlerkorrektur ist, dass dadurch gelernt wird.

In den folgenden Beispielen werden einige Weisen der Fehlerkorrektur analysiert. Im Beispiel 18 wird der Konjunktiv II gelehrt.

### Beispiel 18. (Unterrichtssequenz 6.)

- L:** on tietyt verbit joista suositellaan että te ette käyttäis tätä würden ja infinitiiviä. sen kielioppiasian nimi on jos te kattotte niin konjunktiiivin imperfekti. yrittäsittekö muistella mistä verbeistä käytettäis sitä konjunktiiivin imperfektiä eli sitä ihan yhtä sanaa.
- S2:** magen ... eiku siis möchte  
(Lehrerin schreibt *möchte* an die Tafel, aber auch die richtige Form des Infinitivs: *mögen*)

(mehr solche Formen werden herausgefunden)

**S3:** ...

**L:** mää autan sua (schreibt *wissen* an die Tafel)

**S3:** wusste

**L:** umlautti mukaan

**S3:** wüsste

Zuerst erklärt die Lehrerin, dass man den Konjunktiv mit dem Verb „würden“ und Infinitiv formulieren kann. Dann erklärt sie weiter, dass es einige Verben gibt, die ohne das Hilfsverb in den Konjunktiv konjugiert werden können. Dieses Phänomen wird im Lehrbuch als Konjunktivimperfekt genannt. Die Lehrerin fragt die Schülerinnen, welche solchen Verben sie schon kennen, und S2 nennt eines dieser Verben („möchte“), sagt aber die Infinitivform falsch. Die Lehrerin korrigiert diesen Fehler dadurch, dass sie die richtige Infinitivform an die Tafel schreibt. Als nach mehr Verben gefragt wird, zögert S3, wonach die Lehrerin ihr hilft und den Infinitiv des Verbs „wissen“ an die Tafel schreibt. S3 beugt das Verb ins Imperfekt, was immer noch nicht die richtige Form ist. Die Lehrerin weist darauf hin, dass noch ein Umlaut im Wort fehlt und S3 formuliert „wüsste“ fehlerfrei.

Im Beispiel 18 gibt es zwei verschiedene Korrekturen mit zwei unterschiedlichen Vorgehensweisen. Erstens sagt S2 die Infinitivform des Verbs fehlerhaft – sie sagt „magen“, obwohl es „mögen“ heißen sollte. Dieses korrigiert der Lehrerin direkt durch das Schreiben des Worts. Es geht also um eine fremdinitiierte Fremdkorrektur und es ist auch eine Situation, in der ein mündlicher Fehler schriftlich korrigiert wird. Zweitens kommt ein Fehler vor, wenn S3 aus der Infinitivform „wissen“ den Konjunktivimperfekt formulieren zu versucht. Sie sagt aber das Imperfekt des Verbs, wonach die Lehrerin Metasprache in ihrer Initiierung zur Korrektur durch den Hinweis auf den Umlaut verwendet. Nach diesem metasprachlichen Hinweis kommt S3 zur richtigen Form des Verbs. Der zweite Teil dieses Gesprächs folgt dem Mechanismus der fremdinitiierten Selbstkorrektur, wobei die Korrekturweise metasprachlich ist.

Im Beispiel 19 wird ein Kapitel im Lehrbuch, genauer sein Wortschatz und seine Strukturen, behandelt. Hier geht es um Musikinstrumente, die ein Thema des Kapitels waren. Die Schülerinnen hatten eine Aufgabe zuhause bearbeitet und sie gehen die Aufgabe mit der Lehrerin durch.

#### Beispiel 19. (Unterrichtssequenz 2.)

**L:** [S3], bitte

**S3:** Schüler spielen ...

**L:** jetzt kommen die Instrumente

**S3:** Ge ... Geige?

**L:** ja

**S3:** Klavier, Schlagzeuge ... ?

**L:** dasselbe Wort wie im Französischen ... wahrscheinlich auch auf Englisch ... beginnt mit a ... [S1], weißt du? ... wie sagst du das auf Englisch? ... [S4]? ... hanuri

- S4:** ...  
**L:** Akkordeon  
**S4:** aaa  
**L:** also ... die Schüler spielen Geige, Klavier, Schlagzeug und Akkordeon

Die Lehrerin stellt zuerst eine Frage über dem Kapitel (die Schülerinnen haben ein Papier, wo auf Finnisch steht: „oppilaat soittavat“ („die Schüler musizieren“ oder „die Schüler spielen“) und verschiedene Instrumente auf Finnisch) und bittet S3 um die Übersetzung. Sie beginnt den Satz richtig, wonach die Lehrerin unterbricht und die Aufmerksamkeit auf die Instrumente lenkt. S3 zögert ein bisschen bei dem ersten Instrument, kommt aber zum richtigen Wort „Geige“, was die Lehrerin auch bestätigt. S3 spricht weiter mit den Instrumenten, aber mit dem Vierten hat sie Probleme. Die Lehrerin hilft ihr mit Hinweisen auf andere Sprachen: Französisch, Englisch; sie gibt auch einen Hinweis auf den ersten Buchstabe des Worts. Sie fragt auch die anderen Schülerinnen und nennt das Wort auf Finnisch. Niemand kennt das Wort und die Lehrerin gibt direkt die richtige Antwort „Akkordeon“. S4 signalisiert Verständnis durch „aaa“ und zum Schluss wiederholt die Lehrerin noch den ganzen Satz.

Als S3 Zögerung zeigt, initiiert die Lehrerin eine Selbstkorrektur, indem sie Hinweise auf andere Sprachen gibt. Manchmal können andere (Fremd-)Sprachen hilfreich beim Fremdsprachenlernen sein. Hier wirken die Hinweise nicht so, wie die Lehrerin gehofft hatte, aber es lohnt sich dies zu versuchen, weil verschiedene Fremdsprachen manchmal einander stützen können. Letztendlich gibt die Lehrerin die richtige Antwort, es handelt sich also um eine fremdinitiierte Fremdkorrektur. Durch die Wiederholung des ganzen Satzes und der Instrumentbezeichnungen am Ende unterstützt die Lehrerin den Prozess des Erlernens neuer Wörter.

Das Beispiel 20 stellt eine ähnliche Situation dar. Die Aufgabe ist, den Satz „Suomi on melko tasa-arvoinen yhteiskunta“ auf Deutsch zu übersetzen.

#### **Beispiel 20. (Unterrichtssequenz 5.)**

- S1:** Finnland ist eine ganz gleichberechtigte Gesellschaft.  
**L:** ziemlich. melko. varokaa ruotsia.

S1 äußert ihren Versuch „Finnland ist eine ganz gleichberechtigte Gesellschaft“. Die Lehrerin korrigiert die Übersetzung des Worts „melko“, was eigentlich „ziemlich“ auf Deutsch heißt. S1 hat das Wort mit „ganz“ übersetzt. Die Lehrerin gibt noch eine Erklärung dazu, warum die Schülerin das Wort fehlerhaft übersetzt hat. Sie sagt nämlich: „Vorsicht mit dem Schwedischen“. Das schwedische Wort „ganska“ bedeutet „melko“ auf Finnisch und ist dem deutschen Wort „ganz“ phonetisch und orthographisch ähnlich. Auf Finnisch bedeutet „ganz“ allerdings „aivan, ihan“, während sich „ziemlich“ als „melko“ übersetzt. Also, wie im Beispiel 19, gibt auch hier die Lehrerin einen Hinweis auf eine andere Fremdsprache. In diesem Beispiel geht es aber eher um Fehlervermeidung und um eine Warnung, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen auch zu Fehlern führen können. Die Lehrerin verwendet in dieser fremdinitiierten Fremdkorrektur Fehlerursachen als die Korrekturweise, was auch

nützlich für die Entwicklung von Lernstrategien und für das zukünftige Sprachenlernen ist (vgl. u.a. Kapitels 3.1 und 3.4).

In Beispielen 21 und 22 verwendet die Lehrerin u.a. Gestik und Mimik in den Korrekturen.

#### Beispiel 21. (Unterrichtssequenz 2.)

(Die Schülerinnen sollen einen Satz im Passiv wiedergeben, wodurch sie das Perfekt des Passivs lernen. Der Satz heißt „Mein trinkfester Pate hat alle Flaschen getrunken“. Hinweise an der Tafel: „Alle Flaschen \_\_\_\_\_ von mein \_\_\_\_\_ trinkfest \_\_\_\_\_ Paten \_\_\_\_\_.“)

- L:** was fehlt? [...] mikä on werdenin apuverbi perfektissä?  
**S4:** ist  
**L:** kyllä ja nyt sulla on tekijänä nää monet pullot. laita se monikkoon-  
**S4:** sind  
**L:** alle Flaschen sind [...] meinem trinkfesten adjektiivin päälle. nyt mieltikää mitä tänne viivoille tulee. te ette tiedä tätä. kokeillaan. [S2] tarjoo jotakin. mitä tälle ekalle viivalle voi tulla?  
**S2:** getrunken  
**L:** brava! ja mitä teidän tekis mieli laittaa tonne? [S1] mitä sun tekis mieli laittaa sinne?  
**S1:** mmm wurde  
**L:** äää otetaan selvin päin uusiks. eli passiivin apuverbi on werden. nyt sä näät että siellä onkin perfekti aikamuoto hat getrunken  
**S1:** äää geworden  
 (Lehrerin zeichnet ein /o/ in die Luft)  
**S1:** worden  
**L:** (nickt) geworden joo o mutta simsalabim. se gee eee me ammutaan alas. sind getrunken worden eli ei gee eetä.

In Beispiel 21 sollen die Schülerinnen die Lücken im Satz an der Tafel so ausfüllen, dass daraus ein Satz im Passiv wird. Die Lehrerin fragt nach den fehlenden Wörtern des Satzes und hilft beim ersten Wort dadurch, dass sie fragt, was das Hilfsverb des Verbs „werden“ im Perfekt ist. S4 antwortet „ist“, wonach die Lehrerin das Hilfsverb „sein“ bestätigt. Sie gibt aber noch den metasprachlichen Hinweis, dass das Verb im Plural stehen soll, weil es im Satz um mehrere Flaschen geht. S4 verändert ihre Antwort zu „sind“. Die Lehrerin ergänzt den Satz an der Tafel und fügt auch die fehlenden Adjektivendungen hinzu. Danach fragt sie die Schülerinnen, welche Wörter noch fehlen. Sie ermutigt S2 die erste Lücke des restlichen Satzes auszufüllen, obwohl sie die Regel noch nicht kennt. S2 antwortet richtig „getrunken“, was die Lehrerin auch durch „brava!“ bestätigt. Die Lehrerin bittet dann S1 um weitere Ergänzungen. S1 zögert und antwortet mit „wurde“. Dies ist aber nicht die richtige Zeitform. Die Lehrerin sagt, dass das Hilfsverb des Passivs „werden“ ist, und dieses Verb sollte jetzt im Perfekt wiedergegeben werden. S1 macht einen neuen Versuch mit „geworden“, wonach die Lehrerin Gestik als Fehlerhinweis verwendet, indem sie

ein /o/ in die Luft zeichnet. S1 korrigiert ihre Äußerung mit „worden“ und die Lehrerin bestätigt, dass „geworden“ tatsächlich das Perfekt oder die Partizipform des Verbs „werden“ ist, und erklärt auch die Regel, dass im Passiv das Präfix „ge“ nicht verwendet wird und das Ende des Satzes also „sind getrunken worden“ ist.

Zuerst gibt es in diesem Beispiel eine fremdinitiierte Selbstkorrektur, indem die Lehrerin einen metasprachlichen Hinweis auf den Fehler der S4 gibt, wonach S4 ihren Fehler korrigiert. Die Lehrerin verwendet Metasprache auch im Hinweis auf das Perfekt des Verbs „werden“. Als S1 das Perfekt aber fehlerhaft sagt, verwendet die Lehrerin Gestik und zeichnet einen Buchstaben in die Luft, wonach S1 ihren Fehler korrigiert. In dieser fremdinitiierten Selbstkorrektur ist die Art und Weise der Korrektur also Gestik.

#### Beispiel 22. (Unterrichtssequenz 8.)

- L:** juolahtaa mieleen [miten sanoisitte] oli fallenin tällainen variantti . ja der Einfall oli päähänpisto [S2], schieß los, annatko mennä  
**S2:** einfallen . öö. mir hat etwas...  
**L:** kukkelikuu welches Hilfsverb . fallen (demonstriert die Bewegung des Verbs „fallen“)  
**S2:** ist  
**L:** mm m . brava  
**S2:** eli mir ist etwas eingefallen

Die Schülerinnen lernen Strukturen eines Lehrbuchkapitels mit der Lehrerin im Beispiel 22. Die Lehrerin stellt die Frage, wie man auf Deutsch „juolahtaa mieleen“ sagt. S2 antwortet richtig mit „einfallen“. Dann soll sie einen Beispielsatz (auf Finnisch: “minulle juolahti jotain mieleen“) mit dem Verb formulieren. Sie beginnt den Satz „mir hat etwas...“, aber die Lehrerin unterbricht sie und deutet an, dass S2 das falsche Hilfsverb verwendet hatte. Die Lehrerin betont auch das Bewegungselement des Verbs „fallen“ dadurch, dass sie die Bewegung selbst mimisch demonstriert. Nach diesem Hinweis korrigiert S2 das Hilfsverb zu „ist“, was die Lehrerin akzeptiert. S2 sagt noch den ganzen Satz: „also mir ist etwas eingefallen“.

Den Deutschlernenden wird gelehrt, dass Verben, die Bewegung bedeuten, „sein“ als Hilfsverb im Perfekt bekommen. Als S2 also das Perfekt des Verbs „einfallen“ formuliert, demonstriert die Lehrerin die Bewegung des Stammverbs „fallen“. Das Beispiel 22 demonstriert eine gute Situation, in der Mimik als ein hilfreiches Korrekturmittel eingesetzt wird. Es geht also um eine fremdinitiierte Selbstkorrektur, da S2 infolge des mimischen Hinweises der Lehrerin ihren Fehler selbst korrigiert.

## 7.5 Wann wird korrigiert?

Der Zeitpunkt der Korrektur ist ein wichtiger Aspekt bei der Fehlerkorrektur. Man kann entweder gleich nach der fehlerhaften Stelle den Fehler korrigieren oder erst nach der ganzen Äußerung. Es ist möglich auch bestimmte Korrekturphasen innerhalb

den Unterrichtsstunden zu halten. In fast allen Beispielen, die in dieser Arbeit durchgegangen werden, wird gleich nach der fehlerhaften Stelle korrigiert. Eine Ausnahme ist Beispiel 15 zum Leseverstehen, in dem die Schülerin ihre ganze Antwort äußert und die Lehrerin erst danach zur fehlerhaften Stelle der Äußerung zurückkommt. Das Beispiel 23 stellt eine Situation dar, in der die Korrektur gleich direkt nach dem Fehler geschieht.

**Beispiel 23. (Unterrichtssequenz 4.)**

- L:** kun olette jotain mieltä jostakin käytetään finden verbiä. mutta sitä voidaan käyttää vain adjektiivien kanssa. [S3 übersetze den Satz „mitä olet mieltä bändistä”]  
**S3:** was meinst du...  
**L:** aha mutta sä et käyttäny kirjaa ... zu etwas meinen käy olla jotain mieltä jostakin. was meinst du ja zu, mut mikä löyty kirjasta?  
**S3:** wie fandest du den Band  
**L:** hyvä joo. wie fandest du die Band.

Die Lehrerin erklärt die im Lehrbuch angegebene Struktur, wie man mit dem Verb „finden“ seine Meinung zu etwas äußern kann, und bittet S3 um die Übersetzung des Satzes „mitä mieltä olet bändistä“. S3 beginnt mit „was meinst du...“ und die Lehrerin unterbricht sie und sagt, dass sie nicht die im Lehrbuch angegebene Struktur verwendet hat. Die Lehrerin bestätigt, dass man mit der Struktur „zu etwas meinen“ auch ihre Meinung zu etwas sagen kann, aber es gibt eine andere Struktur im Lehrbuch. S3 korrigiert ihre Antwort mit „wie fandest du den Band“. Die Lehrerin bestätigt die Struktur, aber korrigiert den Artikelfehler, den S3 macht. Sie sagt „den Band“ und die Lehrerin wiederholt den Satz mit „wie fandest du die Band“.

Im Beispiel 23 erfolgt die fremdinitiierte Fremdkorrektur gleich nach dem Fehler und ganz ohne Hervorhebung des Artikelfehlers. Keine Aufmerksamkeit wird dem Fehler von S3 geschenkt, weshalb es sich um direkte Lehrerkorrektur handelt. Wenn die Korrektur gleich nach der fehlerhaften Stelle durchgeführt wird, kann es sein, dass sie nicht bemerkt wird. Man sollte jedoch sicher sein, dass die Korrektur auch gehört, wahrgenommen und bemerkt wird.

Wenn die Korrektur erst nach der ganzen Äußerung erfolgt, ist es leichter sich darauf zu konzentrieren und die Korrektur ausführlicher zu machen. Es kann aber sein, dass der Kontext des Fehlers zum Zeitpunkt der Korrektur schon vergessen worden ist, wenn es sich um mündliche Fehlerkorrektur handelt. Der Schüler soll sich gut auf die ganze Äußerung konzentrieren dürfen und nicht gestört werden. Am Ende einer Äußerung wird die ganze Äußerungsabsicht des Lernenden auch klarer und in dem Sinne verfälscht der Lehrer den Inhalt der Äußerung durch seine Korrektur nicht oder zumindest eher weniger. Wenn es aber Pausen oder Verzögerungen in der Äußerung gibt, dann kann man auch die Äußerung unterbrechen und den Fehler korrigieren bzw. dem Schüler bei seiner Äußerung weiterhelfen, wenn er Hilfe braucht.

Unterbrechungen können zu Hemmungen bei der Äußerung führen – insbesondere bei freier Rede. Der Lernende kann seine Äußerungsabsicht wegen der Unterbrechung

vergessen. Kleppin und Königs (1993: 83ff.) haben bei ihrer Untersuchung u.a. herausgefunden, dass Schüler meistens wünschen, dass sie nicht unterbrochen werden, obwohl sie auch wünschen, dass sie korrigiert werden. Bei freier Rede wäre es also sinnvoller, bestimmte Korrekturphasen am Ende der Unterrichtsstunde einzurichten. Man könnte aber auch innerhalb eines Kurses einzelne Unterrichtsstunden darauf verwenden, die häufigsten Fehler zu besprechen.

## **7.6 Was geschieht nach der Korrektur?**

Einer der wichtigsten Aspekte der Fehlerkorrektur ist es, was nach der Korrektur des Fehlers geschieht, weil viel auch davon abhängt, ob etwas richtig gelernt wird oder nicht. Man kann entweder gleich weitergehen oder auf den Fehler zurückkommen und ihn ausführlicher erklären. Man kann auch die Fehlerstelle und die richtige Äußerung wiederholen und die Fehlerursache metasprachlich erklären, damit man darauf aufmerksam wird, was schief gelaufen ist, und wie man sich besser darauf konzentrieren kann, denselben Fehler nicht mehr zu machen. Die metasprachliche Erklärung ist natürlich nicht immer notwendig, aber sie kann einigen Schülern beim Lernen der Fremdsprache helfen und den Lernprozess konkreter machen. Man kann auch zusätzliche Übungen zum Thema vorbereiten, damit die richtige Form wirklich gelernt wird (Vorlesung von Miebs, 2010).

Häufig geht man beim Vorkommen eines Fehlers sofort weiter, ohne den Fehler oder die fehlerhaften Stelle zu wiederholen. Auf diese Weise wird der Fehler meistens vergessen und fast immer aufs Neue gemacht. Einige Untersuchungen haben auch gezeigt, dass man innerhalb einer Stunde die Hälfte der neuen Informationen vergisst, wenn sie nicht wiederholt werden (vgl. u.a. Bimmel und Rampillon, 2000: 68). Die richtige Form sollte auch deswegen wiederholt werden, damit der Schüler auch den Unterschied zwischen dem Fehler und der richtigen Form bemerkt (Internetquelle 1). Auf diese Weise wird der Fehler wahrscheinlich nicht mehr gemacht, denn der Schüler ist sich dessen bewusst, von welchem Typ der Fehler war und er den Unterschied zwischen der richtigen und der falschen Form wirklich versteht. Auch die Erklärung der möglichen Fehlerursache hilft dem Schüler in dem Sinne, dass er seiner eigenen Sprachlernstrategien bewusster wird.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, diese Frage näher zu behandeln. Es kann trotzdem gesagt werden, dass oben in den Beispielen vielerlei verschiedene Vorgehensweisen vorkommen. Es wird sofort weitergegangen, aber es wird auch auf den Fehler zurückgekommen und der Fehler wird näher behandelt. Metasprachliche Erklärungen werden gegeben und die Fehlerkorrekturen werden wiederholt und bestätigt.



## 8 Ergebnisse

Das Ziel des empirischen Teils dieser Forschung ist herauszufinden: Welche Fehler machen die Schüler beim Gebrauch der fremden Sprache? Was für Fehlertypen gibt es in (verschiedenen) Unterrichtssituationen am häufigsten? Werden die Fehler immer korrigiert bzw. welche Fehler werden nicht korrigiert? Werden die in dieser Arbeit erörterten Methoden der mündlichen Fehlerkorrektur tatsächlich verwendet? Welche möglichen anderen Methoden der mündlichen Fehlerkorrektur werden verwendet – korrigiert der Lehrer selbst oder wird zur Selbstkorrektur aufgefordert? Korrigieren die Schüler einander? Gibt es ein bestimmtes Muster des mündlichen Korrekturverhaltens?

Insgesamt beobachtete ich acht Unterrichtsstunden und es gab viele mündliche Fehlerkorrekturen in diesen Stunden. In dieser Arbeit wurde aber nur ein Teil aller Fehler beachtet, weil es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, alle während der Beobachtung vorkommenden Fehlersituationen zu behandeln. Mit den 23 Beispielen, die in dieser Arbeit behandelt werden, ist es aber möglich, meine Forschungsfragen zu beantworten.

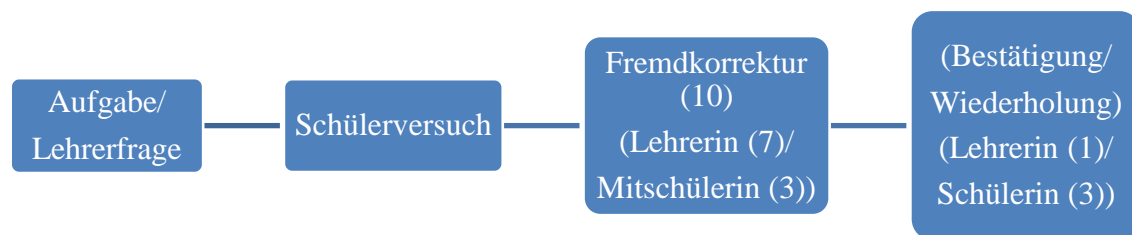
Ich hatte angenommen, dass die Schüler am meisten Fehler im Bereich der Grammatik machen, dass aber auch andere Fehlertypen vorkommen. Meine Annahme war richtig, weil 13 meiner 23 Fehlerkorrekturbeispiele reine grammatikalische Fehler beinhalten. Von meinen Beispielen beinhalten vier Wortschatzfehler und es gibt auch einzelne Fehler in den Bereichen der Aussprache, Rechtschreibung, Kultur und des Leseverstehens und zwei Artikelfehler, die auch als Grammatikfehler bezeichnet werden können. Es ist also klar, dass allerlei Fehlertypen in den Unterrichtsstunden vorkommen, am häufigsten werden jedoch Fehler im Bereich der Grammatik gemacht. Meistens werden die Fehler auch korrigiert. Nur im Beispiel 6 bleibt die Schülerfrage ohne Antwort, was später zu Fehlern führen könnte, aber außer diesem Beispiel bleiben keine Fehler in meinem Material ohne Korrektur.

Meine nächste Annahme, dass der Lehrer alle grammatikalischen Fehler und auch die Fehler im Wortschatz korrigiert, trifft nicht zu. Meistens werden die grammatikalischen Fehler durch eine Mitschülerin (vier) oder die Schülerin selbst (sieben) korrigiert. Die Lehrerin führt nur zwei Korrekturen von grammatikalischen Fehlern durch, aber viele Korrekturen dieser Fehler geschehen durch eine Fremdinitiierung (entweder lehrerseits oder durch eine Mitschülerin). Die Schülerinnen sind also zur Selbstkorrektur und Korrektur der Mitschülerinnen fähig, meistens nur aber mit der Hilfe einer Fremdinitiierung. Bei den Wortschatzfehlern korrigiert die Lehrerin die meisten Fehler (drei von vier) und eine Schülerin selbst nur einen. Auch bei anderen Fehlertypen korrigiert die Lehrerin am häufigsten.

Die anfangs in dieser Arbeit dargestellten Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur werden tatsächlich verwendet. In meinen Beispielen gibt es sowohl Fremd- und Selbstinitiierungen als auch Fremd- und Selbstkorrekturen. Es werden metasprachliche Beschreibungen (z.B. Beispiele 3, 11, 17 und 18), nonverbale Hinweise (Gestik und Mimik in den Beispielen 21 und 22) und auch mögliche

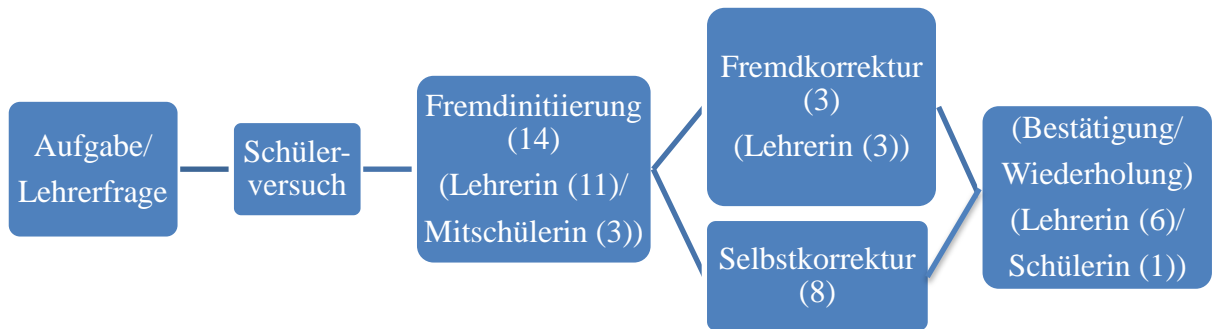
Fehlerursachen (Beispiele 9, 19 und 20) als Korrekturmittel verwendet. Auch eine Art der audiolingualen Methode wird im Beispiel 8 verwendet. Obwohl meine Untersuchung nur aus acht Unterrichtsstunden und aus einer sehr kleinen Gruppe von nur vier Schülerinnen besteht, gibt es schon viel Variation der Mechanismen der mündlichen Fehlerkorrektur.

Es kommt auch ein bestimmtes Muster der mündlichen Fehlerkorrektur vor. Ich habe drei verschiedene Muster herausgefunden. In Abbildung 1 gibt es ein Muster der direkten Fremdkorrektur. Die Korrektursituation fängt mit einer Aufgabenstellung oder Lehrerfrage an, was von einem fehlerhaften Schülerversuch gefolgt wird. Danach folgt eine Fremdkorrektur. In meinem Material gibt es insgesamt zehn Situationen mit einer direkten Fremdkorrektur nach dem fehlerhaften Schülerversuch und von diesen zehn führt die Lehrerin sieben und eine Mitschülerin drei durch. Die Fremdkorrektur kann noch wiederholt oder bestätigt werden – solche Fälle gibt es vier in meinen Beispielen, wo dies drei Mal durch eine Schülerin und ein Mal durch die Lehrerin gemacht wird.



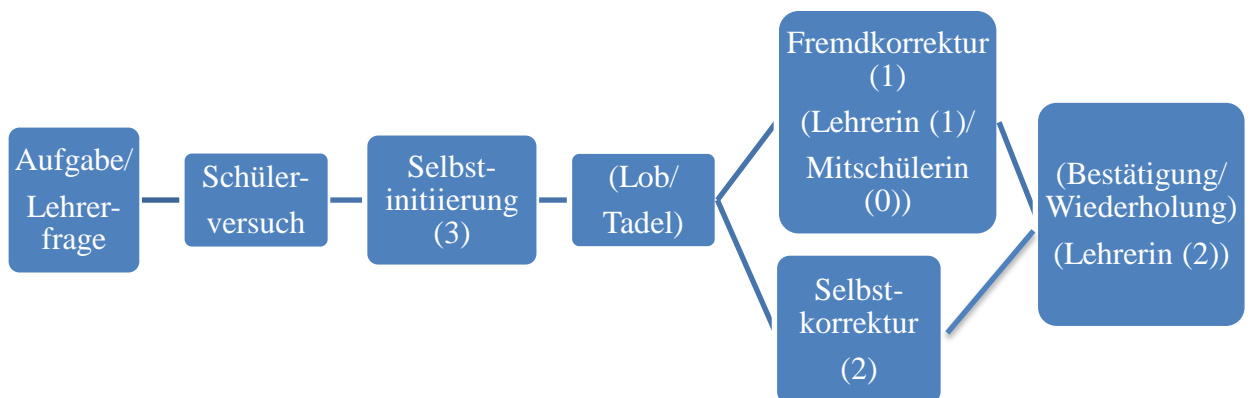
**Abbildung 1. Muster der mündlichen Fehlerkorrektur mit einer direkten Fremdkorrektur.**

Die Abbildung 2 beschreibt die Situation einer fremdinitiierten Fehlerkorrektur. Ähnlich wie oben, fängt die Situation mit einer Aufgabe oder Lehrerfrage an, wonach ein fehlerhafter Schülerversuch folgt. Danach folgt eine Fremdinitiiierung, die in meinen Beispielen insgesamt vierzehn Mal geschieht, elf Mal durch die Lehrerin und drei Mal durch eine Mitschülerin. Entweder eine Fremdkorrektur oder eine Selbstkorrektur folgt der Fremdinitiiierung. Es gibt drei fremdinitiierte Fremdkorrekturen und sie werden alle durch die Lehrerin durchgeführt. Selbstkorrekturen gibt es acht. In der Abbildung 2 gibt es mehrere Fremdinitiiierungen als Selbst- und Fremdkorrekturen insgesamt, weil es innerhalb einer Korrekturphase mehrere Initiiierungen – und auch Schülerversuche – geben kann, bevor eine Korrektur folgt. Nach der Korrektur wird die richtige Antwort noch wiederholt oder bestätigt. Dies geschieht in fremdinitiierten Fehlerkorrekturen insgesamt sieben Mal, sechs Mal durch die Lehrerin und ein Mal durch eine Schülerin.



**Abbildung 2. Muster der mündlichen Fehlerkorrektur mit einer Fremddinitierung.**

Die Abbildung 3 erläutert noch ein drittes Muster der mündlichen Korrektur. Dies ist ein Muster mit einer Selbstinitiiierung. Wie auch oben gesehen, beginnt diese Situation mit einer Aufgabe oder einer Lehrerfrage, die zu einem Schülerversuch führt. In diesem Fall folgt dem Schülerversuch eine Selbstinitiiierung. Sie können aber auch zusammen vorkommen, indem der Schülerversuch gleichzeitig eine Selbstinitiiierung ist. D.h., dass die Schülerin ihrer Antwort unsicher ist – also Verzögerungssignale in ihrem Versuch zeigt – und Lob oder Tadel der Lehrerin oder Mitschüler benötigt, um ihre Antwort formulieren zu können. Nach dem möglichen Lob oder Tadel folgt entweder eine Fremd- oder eine Selbstkorrektur. In meinem Material gibt es drei Korrekturphasen mit einer Selbstinitiiierung, eine von denen wird von einer Fremdkorrektur durch die Lehrerin gefolgt und zwei von denen korrigiert die Schülerin selbst. Nach der selbstinitiierten Selbstkorrektur bestätigt oder wiederholt die Lehrerin noch die richtige Antwort. Die selbstinitiierte Fremdkorrektur wird nicht mehr bestätigt oder wiederholt.



**Abbildung 3. Muster der mündlichen Fehlerkorrektur mit einer Selbstinitiiierung.**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Korrektursituation mit einer Aufgabenstellung oder mit einer Lehrerfrage anfängt. Danach folgt ein (oft fehlerhafter) Schülerversuch oder eine Schülerantwort. Nach dem Antwortversuch folgen drei verschiedene Möglichkeiten des Korrekturverfahrens: entweder folgt eine direkte Fremdkorrektur, eine Fremdinitiierung oder eine Selbstinitiierung. Die Fremd- und Selbstinitiierungen führen entweder zu einer Fremdkorrektur oder zu einer Selbstkorrektur mit einem möglichen Lob oder Tadel dazwischen. Die richtige Antwort kann von der Lehrerin oder den Schülerinnen wiederholt oder bestätigt werden. Die verschiedenen Schritte innerhalb dieses Musters können mehrmals in einer Fehlerkorrektursituation vorkommen. Es können z.B. mehrere Wiederholungen der Schülerversuche und Fremdinitiierungen vorkommen, bevor eine Selbstkorrektur oder eine Fremdkorrektur erfolgt. Diese Muster sind z.B.: Aufgabe → Schülerversuch → Fremdinitiierung → Schülerversuch (Selbstkorrekturversuch) → Fremdinitiierung → Selbstkorrektur oder Aufgabe → Schülerversuch → Fremdinitiierung → Schülerversuch (Selbstkorrekturversuch) → Fremdinitiierung → Schülerversuch (Selbstkorrekturversuch) → Fremdkorrektur.

Jede mündliche Fehlerkorrektursituation ist einzigartig, aber trotzdem folgen die Situationen fast immer einem der drei Muster in den Abbildungen 1-3. Alle drei Muster sind zusammenfassend in der Abbildung 4 zu sehen. Die verschiedenen Schritte sind zwecks Klarheit nur einmal in der Abbildung verzeichnet, obwohl sie auch mehrmals in einer Korrektursituation vorkommen können. Es kann also bestätigt werden, dass ein bestimmtes Muster für das Korrekturverhalten zu finden ist, und die Abbildung 4 veranschaulicht dieses Muster.

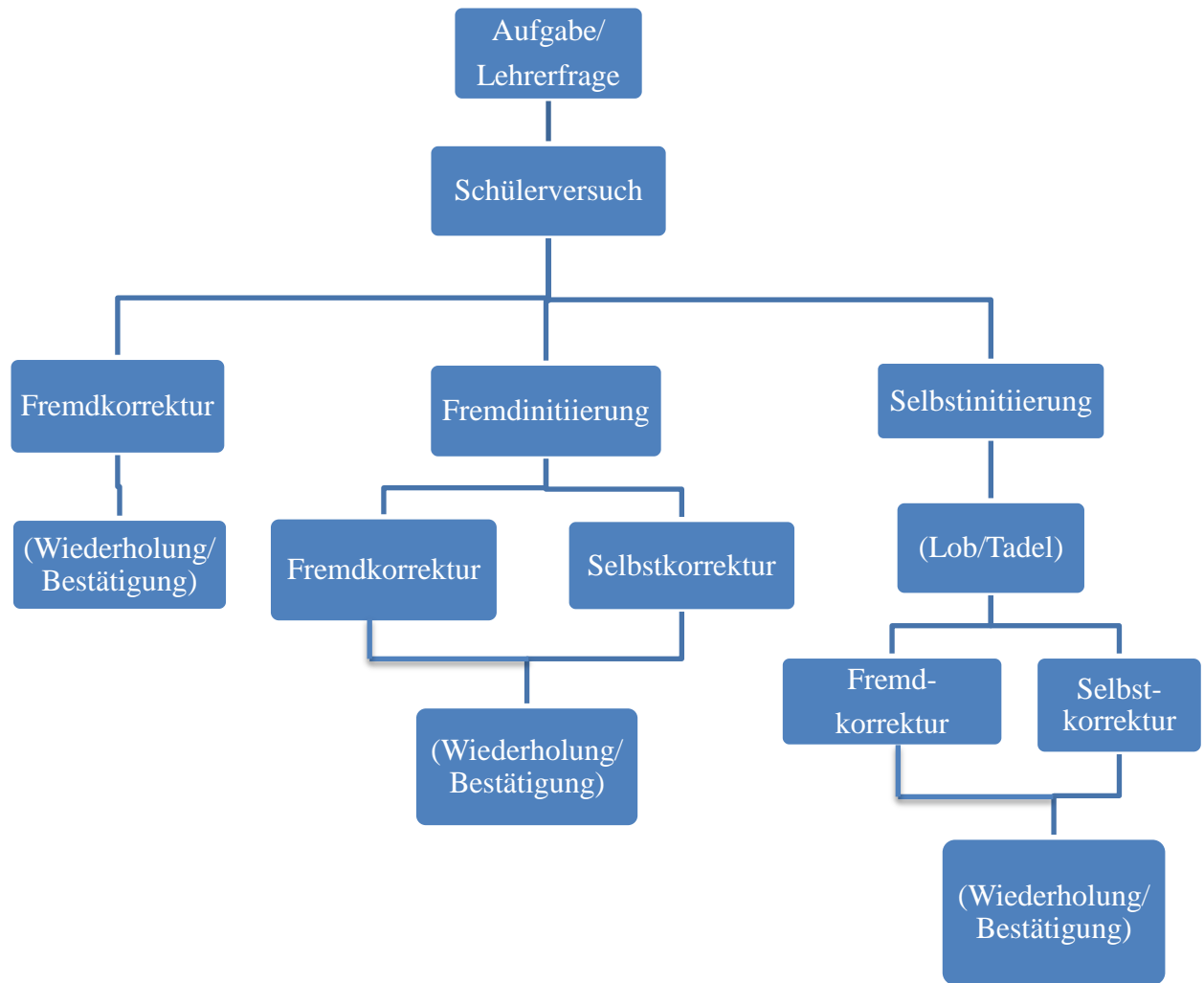


Abbildung 4. Muster der mündlichen Fehlerkorrektur.

## 9 Schlusswort

Als zukünftige Fremdsprachenlehrerin bin ich sehr an dem Thema der Fehlerkorrektur interessiert. Häufig wird die schriftliche Fehlerkorrektur untersucht, weswegen ich die Untersuchung der mündlichen Fehlerkorrektur besonders interessant und wichtig fand. Von den zwei möglichen Untersuchungsweisen der mündlichen Fehlerkorrektur wählte ich die deskriptiv orientierten Untersuchungen und konzentrierte mich also auf die Beschreibung der mündlichen Korrektursituationen im Unterricht. Das durch Unterrichtsbeobachtungen und deren Videoaufnahmen gesammelte Material habe ich in dieser Arbeit gesprächsanalytisch behandelt.

Meine Untersuchung ist sehr klein, weil die beobachtete Gruppe nur aus vier Schülerinnen und ihre Lehrerin bestand und ich sie nur während acht

Unterrichtsstunden beobachtete. Es handelte sich also um eine Kurzzeitstudie. Trotz der kleinen Größe der Gruppe und den vielleicht wenigen Unterrichtsstunden bekam ich aber zahlreiche Beispiele der mündlichen Fehlerkorrektur, die sogar nicht alle in diese Arbeit aufgenommen werden konnten. Obwohl es interessant gewesen wäre, mehrere Beispiele in dieser Arbeit zu behandeln, musste ich die Zahl begrenzen, und ich habe 23 solche Beispiele für meine Arbeit gewählt, die möglichst unterschiedliche Korrektursituationen und einen möglichst breiten Blick über die Fehler und ihre Korrektur bieten. Das Ziel meiner Arbeit wurde mit diesen 23 Beispielen gut erreicht; ich habe meine Forschungsfragen beantwortet und einen ziemlich guten Überblick über die mündliche Fehlerkorrektur gegeben.

Es wäre auch interessant, eine Untersuchung dazu zu machen, wie die Einstellungen der Lehrer und Schüler zur mündlichen Fehlerkorrektur sind, aber das war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Ursprünglich hatte ich gedacht, dass ich den Schülerinnen Fragebögen über die mündliche Fehlerkorrektur und ihre Einstellungen dazu formuliere und die Lehrerin darüber interviewe, aber das Behandeln der Fragebögen und des Interviews war zeitlich nicht möglich, denn ich musste meine Arbeit begrenzen. Später könnte aber so eine Untersuchung gemacht werden.

Mich interessiert auch die Untersuchung zur Wirkung der mündlichen Korrektur. Dafür müsste man aber eine Langzeitstudie machen: man muss zuerst die Unterrichtsstunden beobachten, damit man die gemachten Fehler entdecken kann, und danach muss man die Schüler auf irgendeiner Weise testen, damit gesehen werden kann, ob die Fehlerkorrektur hilfreich gewesen ist.

Dieses Thema könnte man auch mehr untersuchen und auch andere Untersuchungsaspekte dabei erforschen; schon beim Theorieteil könnte man die einzelnen Aspekte erweitern und genauer betrachten. Mehr Beispiele könnten auch betrachtet werden, aber es gab viele Überlappungen in den Korrekturweisen und Fehlerarten. Ich habe deswegen auch sehr gute Beispiele der mündlichen Fehlerkorrektur ausgelassen, weil ich schon die Fehlerart oder die Korrekturweise in einem anderen guten Beispiel hatte. In dieser Arbeit wäre es nicht sinnvoll gewesen, alle möglichen Beispiele zu behandeln. Ich bin aber mit meiner Arbeit zufrieden; sie bietet schon einen ziemlich breiten Überblick über die mündliche Fehlerkorrektur und behandelt viele verschiedene Situationen, in denen die Fehler der Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht mündlich korrigiert oder behandelt werden.

## Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2010), „Lernersprache(n).“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S. 833-842.
- Baur, Rupprecht & Schäfer, Andrea (2010), „Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Band. S. 1324-1363.
- Bimmel, Peter (2010), „Lern(er)strategien und Lerntechniken.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S. 843-850.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Goethe Institut, München. Langenscheidt.
- Bohnensteffen, Markus (2010), *Fehlerkorrektur. Lehrer- und Lernbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Corder, S. Pit (1981), *Error analysis and Interlanguage*. Oxford.
- Demme, Silke (1993), „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur – Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache).“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.161-174.
- Edmondson, Willis J. (1993), „Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S. 57-75.
- Esser, Ulrich (1991), „Tests im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 28, S.169-175.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991), *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Langenscheidt. Goethe-Institut München.
- Gnutzmann, Claus & Kiffe Marion (1993), „Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellungen von Studierenden der Anglistik“. In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S. 91-108.
- Hecht, Karlheinz & Green, Peter S. (1993), „Muttersprachliche Interferenz beim Erwerb der Zielsprache Englisch in Schülerproduktionen aus Deutschland, Frankreich, Italien, Schweden und Ungarn.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.35-56.
- Henrici et al. (Hrsg.) (1993), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Henrici, Gert (1993), „Fremdspracherwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten

- 
- Zweitsprachenerwerb.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.215-237.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010), „Spracherwerb und Sprachenlernen.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. S.738-753.
- Kielhöfer, Bernd (1993), „‘Können Sie mir bitte erklären, was hier falsch ist?!‘ Zum Problem von Fehlererklärungen.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.149-160.
- Kleppin, Karin, & Königs, Frank G. (1993), „Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.76-90.
- Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München. Langenscheidt.
- Koll-Stobbe, Amei (1993), „Falsch oder anders? Überlegungen zu Fehlerbewertungen im Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der Sprachgebrauchlinguistik.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.175-188.
- Kordes, Hagen (1993), „Aus Fehlern lernen.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.15-34.
- Krumm et al. (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Zwei Bände. Berlin.
- Königs, Frank (2010), „Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S.754-764.
- Linke et al.(1996), *Studienbuch Linguistik*. (Gesprächsanalyse, S. 257-292). MAX Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen
- Lochtman, Katja (2002), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. AKS-Verlag, Bochum.
- Miebs, Udo, Fehleranalyse (Kurs an der Universität Tampere), Herbstsemester 2010.
- Mühle Dorothea & Raupach, Manfred (1993), „Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lernersprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner des Französischen.“ In: Henrici et al. (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. S.109-128.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Raabe, Horst (1980), „Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch.“ In: Dieter Cherubim (Hg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, S.61-93.



- 
- Riemer, C. & Settinieri, J., „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung.“ In: Krumm et al. (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S. 764-781.
- Rohmann, Heike (2010), „Lernexterne Faktoren.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S. 886-894.
- Rost-Roth, Martina (2010), „Affektive Variablen/Motivation.“ In: Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Band. S. 876-886.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), „Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Band 16., München.
- Ylioppilastutkintolautakunta, (2012), Deutsch – Schriftlicher Teil. Lyhyt oppimäärä. 26.3.2012. YTL.
- Ziebell, Barbara (2002), *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. Goethe Institut, München. Langenscheidt.

## Internetquellen

- Internetquelle 1: <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.html> (Seite am 5.1.2012 gesehen)
- Internetquelle 2: <http://www.scribd.com/doc/18173169/Zum-Umgang-mit-Fehlern-im-Fremdsprachenunterricht> (Seite am 5.1.2012 gesehen)

### Fehlerkorrektur bei mündlichen Äußerungen (von den Beobachtenden auszufüllen)

Wann? \_\_\_\_\_ Wo? \_\_\_\_\_ Wen? \_\_\_\_\_

[illegible]

## Anhang 2.

**2.2** Ergänzen Sie mit Hilfe der angegebenen Hinweise **auf Deutsch** die Lücken 1–7. Schreiben Sie die Ergänzungen untereinander nummeriert und in derselben Reihenfolge wie in der Aufgabe **auf die Seite B** des separaten Antwortblattes. Schreiben Sie **gut leserlich**.

**Im Kaufhaus**

Guten Tag! \_\_\_\_\_ **1** \_\_\_\_\_ ?

*Tiedustele myyjältä, missä kerroksessa farkut ovat.  
Fråga försäljaren på vilken våning jeansen finns.*

**Verkäuferin:** Guten Tag! Da sind Sie hier ganz richtig. Kommen Sie bitte mit, ich zeig's Ihnen. Hier bitte schön.

Ach ja, danke! \_\_\_\_\_ **2** \_\_\_\_\_

*Kerro, että sinulla on valkoinen villapusero ja etsit mustia farkkua.  
Berätta att du har en vit ylletroja och att du letar efter svarta jeans.*

**Verkäuferin:** Warten Sie mal, hier haben wir die neuesten Modelle.

Schön! \_\_\_\_\_ **3** \_\_\_\_\_ ?

*Tiedustele farkkujen hintaa. Fråga vad jeansen kostar.*

**Verkäuferin:** 120 Euro.

\_\_\_\_\_ **4** \_\_\_\_\_

*Pahoittele ja kerro, että ne ovat sinulle liian kalliit.  
Beklaga och säg att de är för dyra för dig.*

**Verkäuferin:** Natürlich haben wir auch billigere. Hier hätten wir z. B. ein gutes Angebot für 56 Euro.

\_\_\_\_\_ **5** \_\_\_\_\_ ?

*Kysy, voitko sovittaa niitä. Fråga om du kan prova dem.*

**Verkäuferin:** Gern, hier links sind die Umkleidekabinen. Bitte schön!

(Zehn Minuten später)

\_\_\_\_\_ **6** \_\_\_\_\_

*Totea myyjälle, että farkut näyttävät hyvältä ja haluat ostaa ne.  
Säg till försäljaren att jeansen ser bra ut och att du vill köpa dem.*

**Verkäuferin:** Hmm! Sie können hier an der Kasse bezahlen.

\_\_\_\_\_ **7** \_\_\_\_\_

*Kiitä myyjää ystävällisestä avusta ja sano näkemiin.  
Tacka försäljaren för vänlig hjälp och säg adjö.*

## 1.2 Suomenteliset koulut:

*Lue seuraavat tekstit ja vastaa niiden pohjalta lyhyesti suomeksi kysymyksiin a–e. Kirjoita vastauksesi selvällä käsialalla kielikokeen vastauslomakkeen A-puolelle.*

### Svenska skolor:

*Läs följande texter och ge sedan ett kort svar på svenska på frågorna a–e. Skriv svaren med tydlig handstil på sida 4 av svarsharket för språkproven.*

Warum sind Briefmarken-Sammler gute Kandidaten beim TV-Quiz „Wer wird Millionär?“? Das ist für Heinz Rump vom Verein der Briefmarkenfreunde in der Stadt Altena klar: „Mithilfe der Briefmarken kann man Wissen bekommen unter anderem über die wichtigsten Ereignisse der menschlichen Geschichte“, erklärt er. Trotz der guten Gewinnchancen im TV-Quiz hat der Verein ein Nachwuchsproblem, weil die Jugendlichen lieber im Internet surfen als im Briefmarken-Album blättern.

Quelle: [www.derwesten.de](http://www.derwesten.de) (30.11.2010)

- a) Missä yhteydessä postimerkkien keräilystä on hyötyä ja miksi? I vilket sammanhang kan man ha nytta av att ha samlat på frimärken och varför?

Die japanische Nachrichtenagentur Kyodo meldete, dass die sieben Jahre alte Momo die Aufnahmeprüfung für Polizeihunde bestanden hat. Der kleine, nur drei Kilogramm leichte Chihuahua ist somit Polizeihund geworden. Die zarte Hundedame mit dem weiß-braunen Fell war äußerst tüchtig: In der Prüfung konnte sie innerhalb von nur fünf Minuten einen Menschen finden, der in einem zerstörten Haus lag. Es muss also nicht immer ein Schäferhund sein.

Quelle: [www.abendblatt.de](http://www.abendblatt.de) (24.11.2010)

- b) Miten Momo todisti kykynsä kokeessa? På vilket sätt visade Momo sin förmåga i provet?

7

(Fortsetzung auf Seite 12.)

Tanja Löwe ist Tierheilpraktikerin und arbeitet seit zweieinhalb Jahren in ihrem Beruf. Für sie ist es wichtig, dass sie sich für ihre Patienten genügend Zeit nimmt. Bei ihren Untersuchungen führt sie immer zuerst ein langes Gespräch mit den Besitzern. Im Unterschied zum Tierarzt muss sie immer das ganze Tier im Blick haben. Deshalb beobachtet sie während des Gesprächs auch das Tier aufmerksam.

Quelle: [www.derwesten.de](http://www.derwesten.de) (1.11.2010)

- c) Miten Tanja Löwe hankii tietoa potilaistaan? På vilket sätt skaffar Tanja Löwe sig information om sina patienter?

Um besucherfreundlicher zu werden und mehr Touristen anzulocken, startet Japan eine Kampagne: Die Regierung will rund hundert ausländische Testpersonen einladen, die keine Japanischkenntnisse besitzen. Mit Hilfe der Gäste soll geklärt werden, wann man als ausländischer Tourist zum Beispiel in Restaurants oder in den öffentlichen Verkehrsmitteln Schwierigkeiten bekommt. „Uns Japanern fällt es sehr schwer, selber zu beurteilen, wo Japan nicht touristenfreundlich ist. Wir müssen die Situation von Ausländern testen lassen“, sagte der Sprecher der Regierung.

Quelle: [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) (20.10.2010)

- d) Mikä etto ulkomaisten testaajien tullee täyttää? Miksi japanilaiset eivät itse tee selvitystä? Vilket villkor måste de utländska testpersonerna uppfylla? Varför genomför inte japanerna själva undersökningen?

In einer amerikanischen Untersuchung baten Forscher Versuchspersonen zu sagen, wie viel sie für bestimmte Speisen bezahlen würden. Die erste Speise wurde mit Hilfe eines kurzen Textes beschrieben, die zweite wurde auf einem Bild gezeigt und die dritte Speise sahen die Versuchspersonen vor sich auf einem Teller. Das Ergebnis: Die Versuchspersonen waren bereit, für die Speise, die direkt vor ihnen stand, deutlich mehr zu zahlen als für die zwei anderen Speisen.

Quelle: [www.morgenpost.de](http://www.morgenpost.de) (14.9.2010)

- e) Mikä oli tutkimuksen tulos? Vad var resultatet av undersökningen?

12



## Anhang 4.

**L** = die Lehrerin

**S** = alle Schülerinnen

**S1, S2, S3** usw. = eine einzelne Schüler

**MS** = eine Muttersprachlerin

[...] = etwas wurde aus dem Gespräch ausgelassen

... = Pause im Gespräch

( ) = in Klammern finden sich meine eigenen Erklärungen über die Situationen

[ ] = in eckigen Klammern finden sich meine Veränderungen der Namen der Schülerinnen, der einzelnen Wörter usw.

## Unterrichtssequenz 1. Am 7.10.2013 (11.25-12.35)

11.29

**L:** wir haben dich [S1] letztes Mal vermisst. warst du krank oder in Stockholm?

**S1:** ich war krank

**L:** und was hattest du?

**S1:** liebe äh nein

**L:** liebe?!

**S1:** ich meine .. fie

**L:** fieber, hattest du fieber?

**S1:** ja

12.04

(Schülerinnen schreiben Sätze an die Tafel, die ihr als Hausaufgaben gehabt haben, insgesamt drei Sätze, ein von jeder Schülerin. Die Lehrerin korrigiert die Sätze schriftlich, erzählt aber gleichzeitig ihre Korrekturen)

**L:** Also ... Tarjoan sinulle kupillisen kuumaa, useimmiten kupillisen kahvia. Ich biete dir eine Tasse Kaffee an.

(an der Tafel steht es *Ich biete dir einer Tasse Kaffee an*)

ei mitään „ärriä“, ei mitään datiiveja [...] Näissä tilanteissa oppii puhumaan kaikesta

mahdollisesta. In diesen Situationen lernt man über alles Mögliche

(an der Tafel steht *In diesen Situationen lernt man über alles möglichen* — sprechen)

alles – sen kanssa aina adjektiivi isolla ja „e“ perässä – muistakaa alles Gute

(schreibt das Beispiel an die Tafel)

[...] *alkää sotkeko siihen* nichts – etwas *vaikka möglichen*. Se on eri juttu.

(auch der Partikel „zu“ fehlt dem Satz und das wird zusammen mit Schülern korrigiert)

[...] *Menen puutarhaan ja istuudun mukavalle tuolille*. Ach so! Ich gehe in den Garten [...] und setze mich auf EINEN *sanojen edessä artikkeli* einen bequemen Stuhl

(an der Tafel: *Ich gehe in den Garten und ich setze mich auf \_\_\_\_\_ bequemen Stuhl*)

He eivät ole käyneet meillä kylässä kokonaiseen vuoteen. (Schülerin1) *tehdään yhteistyötä*, mä oon sun sihteeris.

**S1:** Sie haben uns ... *sit mää en oikein* tiä, mikä prepositio siihen tulee

(L schreibt den ganzen Satz an der Tafel.)

**L:** Sie haben uns ein ganzes Jahr nicht besucht. Tää kieltäminen liittyy siihen käydä vieraisilla. Ei mitään, ei mitään prepositiota. Pelkkä akkusatiivi vastaa kysymykseen ”wie lange?”.

(L schreibt an die Tafel wie lange? + Akk.)

12.13

**L:** das-sukuiset sanat kaikki diminutiivit. huomio kun te äännätte tossa paatte poikki  
(auf einem Papier steht das Wort *Häuschen*, die Lehrerin macht einen Strich zwischen *Häus* und *chen* (Häus/chen))

kokeilkaas häuschen [hois. çen]

**S:** hoisch en

**L:** chen ... münchen

**S:** münschen

**L:** ein bisschen

**S:** ein bis schen

**L:** bis chen

**S:** bisch

**L:** chen ... öö join vähän olutta pienessä talossa münchenissä. kokeilkaapa. ich trank ein bisschen bier im häuschen in münchen.

**S:** ich trank ...

**L:** ich trank ein bisschen bier im häuschen in münchen. eli tää ei oo äs cee hoo ([f]) vaan se jaettais tosta

(zeigt noch den Strich zwischen *häus* und *chen*)

12.28

**L:** Bitte, diese Zeilen auf Finnisch  
(zeigt an die Tafel, wo es steht: Zeilen

32-47 auf Finnisch, bitte)

**S2:** Se oli ystäväni Teemu.

**L:** Ooooo, so ein schwieriger Satz.

[...]

**S1:** ööö ... hän oli yhdessä ...ööö...  
parin eiku muutaman saksalaisen ystävän kanssa kääntäny sen tekstin

**S3:** sitten hän öö saksalainen tai siis puhui tekstin ... mitä?

**L:** joo siinä jossain rytmissä

**S3:** ööö mitä

**L:** niin siis äänitti sen jotenkin

**S2:** minä ... harjoitteli ääntämistä ja sitten lauluraita laulamista [...] täällä lukee lauluraita täällä sanastossa

[...]

**S1:** öö sitten ne ...

**L:** schicken lähettää

**S1:** lähetti kaikki ne kappaleet

**L:** [...] Saksaan no ni mitäs siä tapahtu

**S1:** jossa ööö saksalainen ystävä mmm analysoi ja arvosteli sitä ääntämistä

[...]

**L:** sit se viä harjoitteli kaikki biisi läpi

**S3:** niin tai siis joo biisit läpi ja ... öö se rankkaa mikä se oli

**L:** joo raskas anstrengend rasittava rankka joo-o

**S3:** ja ilman suomalaista sisua ei olis sitä levyä tullu koskaan valmiiks

[...]

**L:** nyt tulee loistavat neljä seuraavaa riviä. painakaa tämä mieleenne.

**S1:** jo kouluaikoina ööö

**L:** nimittäin ... istuin vain saksan opetuksessa ... ohne etwas zu machen. mitä?

**S1:** ilman ettei tehnyt mitään  
**L:** näin o [...] ja mitäs sitten jatkuu?  
**S3:** no sitten  
**L:** olis kuitenkin todellakin  
**S3:** ...  
**L:** kannattanu  
**S3:** kannattanu olla aktiivinen ja ööö oppia jotakin  
**L:** oppia jotakin opiskella. on fiksut sanat. das hätte mir später sooo viel geholfen. mitä se jossittelee vielä?  
**S2:** että se olisi myöhemmin auttanut tosi paljon  
**L:** kyllä.  
 (Der übersetzte Text findet sich im Lehrbuch *Kurz und Gut: Texte 7-8 + ABI-BONUS* (Kelkka, Pihkala-Posti, Schatz, Tiisala-Heiskala: 2006) auf Seiten 23-25. Der Text heißt „Heavy und Tango – Kulturexport aus Finnland und auf den behandelten Zeilen (32-47) steht **eS:** „**TIMO:** Das war mein Freund Teemu. Er hat zusammen mit ein paar deutschen Freunden die Texte übersetzt. Dann hat er die deutschen Texte im Rhythmus zur Musik auf Tonband gesprochen. Und ich habe die Aussprache geübt und dann die Vokalspur gesungen. Dann haben wir alle Stücke nach Deutschland geschickt, dort hat ein anderer Freund, ein Deutscher, meine Aussprache analysiert und kritisiert. Ich habe alle Stücke noch einmal geübt und noch einmal aufgenommen. Das war ganz schön anstrengend, und ohne finnischen ‚sisu‘ wäre die Platte nie fertig geworden. Zur Schulzeit sass ich nämlich nur im Deutschunterricht ohne etwas zu machen. Es hätte sich aber wirklich gelohnt, aktiver zu sein und etwas zu lernen. Das hätte mir jetzt so später so viel geholfen.“)

## Unterrichtssequenz 2. Am 8.10.2013 (11.25-12.35)

11.26

(Schülerinnen schreiben wieder Sätze an die Tafel, die ihr als Hausaufgaben gehabt haben, insgesamt vier Sätze, ein von jeder Schülerin. Die Lehrerin korrigiert die Sätze schriftlich, erzählt aber gleichzeitig ihre Korrekturen)

**L:** Nummer sechzehn ... Ajattelen vain vapaa-aikaani, jota en voi viettää ... ich denke nur an meine Freizeit, diie ... ich nicht verbringen kann

(der Satz an der Tafel: *Ich denke nur an meine Freizeit, die kann ich nicht verbringen.* Die Lehrerin kreist *die* und *kann*)

relatiivilause – sivulause ... also das ist ein Relativpronomen (zeigt auf *die*) und deswegen kann am Ende ... die ich nicht verbringen kann ... ilta tulee der Abend kommt ja rakkaat sukulaiseni lähtevät ... und meine lieben Verwandten fahren ab ... gut ... oder gehen weg ... fahren ab ... Nummer achtzehn kun kerron heille vieraista wenn ich ihnen von Gästen erzähle

(an der Tafel: *Wenn ich ihnen von Gäste erzählen*)

wenn ... nebensatz... hmmm ... neunzehn ihminen on unohtanut itsensä [...] der Mensch hat sich selbst vergessen

(Betonung auf das Wort *selbst*, weil es dem Schülersatz an der Tafel fehlt.)

11.30

**L:** Aaah, die Verben ... die lieben  
Verben .. ihr könntet eigentlich die  
Verben selbst abfragen kysykää  
[kaverilta]

(es handelt sich um unregelmäßige  
Verben )

**S2:** saufen [?]

**S4:** just se mitä mää ... ää ... du säufst  
I don't emmää tiä

**S2:** duuu säuftest

**S4:** äää sofften

**S2:** hast gesofften

[...]

**S4:** schlafen[?]

**S2:** ööö schlief ööö hat geschlaifen

**S4:** schlafen joo ... rufen

**S2:** ööö rief hat gerufen

**S4:** joo ööö schreiben

**S2:** mikä

**S4:** schreiben

**S2:** ööö (lacht) schrieb hat ... ge ...  
schrieben

**S4:** joo

**S2:** JES! (lacht)

11.41

(Die Schülerinnen üben geographische  
Wörter und Namen paarweise mit  
Hilfe einer A/B-Übung. Zwei der  
Mädchen hat eine Muttersprachlerin  
als ihr Paar.)

**L:** also A beginnt und macht einen  
Satz mit Wörtern du – reisen im  
Perfekt - außerhalb - Europa. dann  
B checkt ob alles das gut geht.  
dann sagt B einen Satz und A  
checkt. alles klar?

**MS:** Hast du außerhalb Europa  
gereist?

**S2:** ja gut (lacht) ja ähmm ... ich ... ja  
in dem Sommer war ich in ...  
Afrika hmm Kilimanjaro ... nee

**MS:** Am Bodensee mein Bruder hmm  
was ?

**S2:** hat schwimmen wollen

**MS:** ach so hat schwimmen wollen

**L:** mmm Doppelinfinitiv

[...]

**S3:** [...] hat schwimmen gewollen

**S4:** hat schwimmen wollen ...

[...]

**S4:** wenn wir gehen ...

**S3:** wenn wir. se on sivulause toi

**S4:** wenn wir in Österreich gehen

11.46

(Die Schüler üben bestimmte Wörter  
oder Grammatikstrukturen mit Hilfe  
eines Lehrbuchtextes)

**L:** jo lapsena ... [S2] hast du eine  
Idee?

**S2:** schon als Kind hören wir Musik

**L:** ja se on hörten ... genau ...  
sanotaan Musik hören [...] weiter  
die verschiedenen Instrumente ...  
[S4], bitte

**S4:** mullei oo sitä lappuu mukana  
[...]

**L:** [S3], bitte

**S3:** Schüler spielen ...

**L:** jetzt kommen die Instrumente

**S3:** Ge ... Geige?

**L:** ja

**S3:** Klavier, Schlagzeuge ... ?

**L:** dasselbe Wort wie im  
Französischen ... wahrscheinlich  
auch auf Englisch ... beginnt mit a  
... [S1], weißt du? ... wie sagst du  
das auf Englisch? ... [S4]? ...  
hanuri

**S4:** ...

**L:** Akkordeon

**S4:** aaa

**L:** also ... die Schüler spielen Geige,  
Klavier, Schlagzeug und



- Akkordeon  
[...]  
weiter (L singt) wie sagt man das?  
**S4:** singen  
**L:** und Imperfekt?  
**S4:** sang  
**L:** mm m ja sit uulla gesungen ...  
was ist [K]arita [M]attila  
**S4:** Sängerin  
**L:** ja Säger Sägerin  
[...]  
**L:** aa das Verb es gibt. kuinka kauan  
saksan klubimme on ollut  
olemassa? ... [S2], versuch mal  
**S2:** äää wie lange?  
**L:** joo o  
**S2:** äää onks se ist vai hat  
**L:** gibt ... aaaa ... ich habe eigentlich  
seit wann und Praesens. seit wann  
gibt es unseren Deutschklub. hier  
muss man aufpassen (kreist *en* in  
das Wort *unseren*) so wie lange  
existiert unser Deutschklub schon  
ist möglich aber es gibt mit  
Akkusativ. das wollte ich.
- 11.53  
(Das durchgehen einer Abiturprüfung)  
**L:** im Kaufhaus. Seite sechzehn bitte.  
guten Tag. tiedustele myyjältä  
missä kerroksessa farkut ovat ...  
[S3]  
**S3:** mikä on kerros  
**L:** Stock oder Stockwerk. das  
Stockwerk der Stock  
**S3:** äää  
**L:** in  
**S3:** in ... äää  
**L:** welcher, welches, welche ist mikä  
**S3:** in welchhe...  
**L:** emmmm Dativ  
**S3:** in welchem Stockwerk liegt die  
Jeans  
**L:** oder ganz einfach sind die Jeans.  
in welchem Stock in welchem  
Stockwerk sind die Jeans.  
[...]  
**L:** minulla on valkoinen villapuseroja  
etsin mustia farkkuja mmm [S1]  
**S1:** mikä on villapusero  
**L:** der Pullover oder Pulli  
**S1:** äää ich habe äää weiß  
**L:** artikkeli einen  
**S1:** einen weiß ...  
**L:** weißen ... Pullover mm m und ich  
**S1:** ich finden  
**L:** suchen etsiä ich suche  
**S1:** ich suche eine schwarze ... eine  
schwarze ... Jeans  
[...]  
**L:** tiedustele farkkujen hintaa ... [S3]  
**S3:** wie viel kosten sie  
**L:** mm m wie viel kosten sie. wie viel  
kosten die Jeans. was ist der Preis  
und so weiter [...] pahoittele ja  
kerro että ovat liian kalliit [S2]  
**S2:** tut mir leid mmm sind zu teuer  
**L:** mm m das war sehr gut. es gibt  
auch andere Möglichkeiten [...] was  
hattest du [S1]?  
**S1:** mitä?  
**L:** was hattest du? deinen Vorschlag?  
was hast du?  
**S1:** ich hatte nichts  
**L:** aa also du hast es nicht gemacht.  
[S3] was hast du?  
**S3:** es tut mir leid aber sie sind zu  
teuer für mich  
[...]  
**L:** voiks mä sovittaa niitä ... [S2]  
hast du da einen Vorschlag?  
**S2:** kann ich die anprobieren  
**L:** genau. kann ich die ...  
umgangssprachlich ... kann ich sie  
probieren. alles geht [...] totea  
myyjälle farkut kelpaavat ja aiot  
ostaa ne ... [S3]?

**S3:** diese sehen gut aus ich kaufe sie

**L:** ja ich kaufe sie. ich will ... ich möchte sie kaufen. ja.

**S2:** voiko sanoo ich nehme?

**L:** ich nehme sie. ja. ja. otan ne ganz okay ... ottaa aber du musst bezahlen [S2] nicht nur nehmen

**S2:** ja sicher (lacht)

[...]

**L:** kiitä myyjää ystävällisestä avusta ja sano näkemiin. [S1] tän pystyt tekeen lonkalta

**S1:** danke schön für deine Hilfe. auf Wiedersehen.

**L:** mmm vielleicht musst du siezen (schreibt *Sie* an die Tafel) danke schön für ...

**S1:** ööö

**L:** i

**S1:** ihnen

(Lehrerin schreibt langsam *i h r e* an die Tafel)

**S1:** aaa ihre

**L:** Hilfe. eine Möglichkeit. vielen Dank für ihre freundliche Hilfe. für ihre Hilfe.

## 12.13

(Passiv wird gelernt. An die Tafel: Man (S) liest (P) ein Buch (O). → Ein Buch wird gelesen. Die Schülerinnen überlegen sich die Regel. Passiv wird trainiert dadurch, dass die Schülerinnen den Satz „Man trank kühlen Champagner. (der)“ ins Passiv verändern sollen.)

**L:** Achtung Achtung (unterstreicht das Wort trank) [S1], schlag etwas vor, bitte.

**S1:** den kühlen Champagne würde trinken.

**L:** imperfekti

**S1:** mmm wuuurde

**L:** mutta kukkelikuu. tekemisen kohde kühlen akkusatiiviobjekti. nyt siitä tulee subjekti ja subjekti on aina perusmuodossa eli nominatiivissa. mikskä sun pitää nyt toi än muuttaa?

**S1:** er

**L:** Kühler sehr sehr gut. kühlerrrr Champagner wurde getrunken. noch ein Beispiel, bitte. Kinder aßen giftige Pilze. [...] schreibt im Passiv. [...] huom Pilze on monikko

**S2:** giftige Pilze wurden

**L:** wurdennn brava!

**S2:** gesessen ?

**L:** sie haben gesessen im Wald und haben gegessen

[...]

(Noch einen Satz sollen die Schülerinnen im Passiv weitergeben, womit sie das Perfekt des Passivs lernen. Der Satz heißt „Mein trinkfester Pate hat alle Flaschen getrunken“. Hinweise an der Tafel: „Alle Flaschen \_\_\_\_\_ von mein \_\_\_\_\_ trinkfest \_\_\_\_\_ Paten \_\_\_\_\_.“)

**L:** was fehlt? [...] mikä on werdenin apuverbi perfektissä?

**S4:** ist

**L:** kyllä ja nyt sulla on tekijänä nää monet pullot. laita se monikkoon-

**S4:** sind

**L:** alle Flaschen sind [...] meinem trinkfesten adjektiivin päälle. nyt miettikää mitä tänne viivoille tulee. te ette tiedä tätä. kokeillaan. [S2] tarjoo jotakin. mitä tälle ekalle viivalle voi tulla?

**S2:** getrunken

**L:** brava! ja mitä teidän tekis mieli laittaa tonne? [S1] mitä sun tekis

mieli laittaa sinne?

**S1:** mmm wurde

**L:** äää otetaans selvin päin uusiks. eli passiivin apuverbi on werden. nyt sä näät että siellä onkin perfektii aikamuoto hat getrunken

**S1:** äää geworden

(Lehrerin zeichnet ein /o/ in die Luft)

**S1:** worden

**L:** (nickt) geworden joo o mutta simsalabim. se gee eee me ammutaan alas. sind getrunken worden eli ei gee eetä.

### Unterrichtssequenz 3. Am 9.10.2013. 11.25-12.35

11.26

(Die Schülerinnen schreiben an die Tafel Stichwörter zum Thema „Was könnte man in Finnland schätzen?“)

**S2:** onks gratis saksaa?

**L:** gratis. ja. kann man sagen

**S2:** okei no hyvä

Ein Schülersatz: *die gratis Schule*

**L:** die Schule ist gratis (macht die Korrektur an die Tafel). ööö. gratisia mä en laittais eteen. ööö. die gratise Schule. kaisse kävis. saksalaiset sanat olis kostenlos ... frei ... ehkä gebührenfrei maksuton. ja joskus myös sana umsonst joka on turhaan, sillä voi myös olla merkitys ilmainen.

Ein Schülersatz: *guter Schulmat*

**L:** gillar ni svenska? gutesss Schulessen. gillar ni svenska? hälsningar till Gunnar.

Ein Schülersatz: *der Weihnachtsman*

**L:** und wenn es Weihnachtsmann ist dann ist es wirklich Mannnn

(schreibt die fehlende Buchstabe |n| an die Tafel)

(Das Thema wird weiter dadurch behandelt, dass die Schüler die Stichwörter, die der Lehrerin zusammengefasst hat, lautlesen.)

**S3:** sosiale Sicherung

**L:** soziale Sicherung

**S1:** höhes Lebensniveoo (beim Aussprechen des Wortes Niveau)

**L:** nivoo (geschrieben hier jetzt, wie die Lehrerin es ausgesprochen hat). das ist Französisch. das Niveau.

**S4:** (auf das Papier: 18) achtz ... achtzig

**L:** achtzehn. nicht achtzig.

11.48

(weiter mit dem Thema Finnland)

**L:** also Unabhängigkeitstag. wie sagt man eigentlich auf Deutsch itsenäisyyspäivä? so kann man das übersetzen, aber so sagt man normalerweise nicht. schreibt, bitte. das ist der Nationalfeiertag. also die Nationalfeier ist itsenäisyysjuhla. das sagt man normalerweise. wann haben wir in Finnland den Nationalfeiertag. auf Deutsch, [S4]

**S4:** ah auf Deutsch äääh der sechste ääää Oktober äääälälä

**L:** wirklich!?!

**S4:** nein nein

**L:** interessant

**S4:** december mikä se on. desember joo.

**L:** ja am sechsten Dezember oder der sechste Dezember

**L:** welches Wort gebraucht man für joulukuusi? das ist nicht die

Fichte.

**S1:** Tannenbaum

**L:** ja. das kommt von Tanne. die Tanne die Tannen. und joulukuusi ist der Tannenbaum.

**L:** aaa. wer hilft dem Weihnachtsmann? wer arbeitet in Korvatunturi und hilft dem Weihnachtsmann? das Wort steht nie in Lehrbüchern aber wir haben das immer. so ein Wesen gibt es nicht in Deutschland aber ich hab die Übersetzung in Büchern von Mauri Kunnas gefunden. w. w. w. [S3], weißt du das?

**S3:** wichtel

**L:** der Wichtel, die Wichtel. das ist die beste Übersetzung für tonttu.

11.56

(Wieder schreiben die Schülerinnen als Hausaufgaben geübten Sätze an die Tafel)

**L:** Yksinäisyys tappaa (an der Tafel: *Die Einsamkeit a) tötet mich b) hat mich getötet.*) Die Einsamkeit tötet. eli yksinäisyys tappaa die Einsamkeit tötet. ei siinä minua oo (stellt das Wort mich in a) in Klammern). die Einsamkeit hat mich getötet. kyllä. tappaa verbin perfekt.

**S4:** eks kuoleminen muka oo olotilan muutos?

(die Frage der Schülerin bleibt ohne Antwort und es wird zum nächsten Satz gegangen)

**L:** vasta kun vanhoihin kysymyksiin on vastattu (an der Tafel: *Nur, wenn die alten Fragen gelöst hat*) vasta on erst (überstreicht das Wort nur und schreibt *erst*) wenn die alten Fragen gelöst. joo o. mä

en paa tätä passiiviin nyt vielä. (schreibt das Wort *man* dazu) erst wenn man die alten Fragen gelöst hat. vasta kun on ratkaistu vanhat kysymykset. mutta meillä oli nyt tässä kurssissa passiivi. miettikää, miten tää tulis passiivissa. sitä tässä tekijä on ajatellut

(Lehrerin schreibt an die Tafel: Erst, wenn (SL) die a. F. \_\_\_\_\_ .)

**L:** mitä tonne viivoille tulee? tämä lause passiivissa. [...] katsotaan aikamuoto. se on perfekt. [...] [S1], tarjoo mulle jotakin

**S1:** mmm geworden ... worden sind ... gelöst

**L:** sag noch einmal

**S1:** gelöst worden seeeid äää .... sind

**L:** brava! gelöst worden sind. [S4], mitä olisit laittanut

**S4:** mulla oli siellä haben

**L:** muista koska passiivin apuverbi on werden niin siellä ei koskaan voi olla mitään muuta kun tää sein apuverbi perfektissä. ei koskaan.

**S4:** aa joo tosiaan joo joo

**L:** tää on passiivi. mut man hat (zeigt auf den Satz, der man-Struktur hat) tää oli se kiertoilmaus joka oli tähän asti tuttu

**S4:** joo  
[...]

**L:** kaikkihan tietävät ettei aivoja voi kuormittaa liian paljon. (an der Tafel der Schülersatz: *Alle wissen, dass [man] das Gehirn [nicht] zu viel belasten können.*) alle wissen dass man das Gehirn nicht zu viel belasten ... [S3], tee pieni korjaus kun man on tekijä niin mikä on tää muoto

**S3:** kann

**L:** kann. alle wissen dass man das

- Gehirn nicht zu viel belasten kann
- S2:** kun täällä sanotaan että kaikkihan tietävät, niin miten se sanotaan
- L:** Alle wissen ja. ja on se –han –hän. ja on erittäin yleinen saksassa. kaikki kivoimmat sukulaiset asuvat kaukana täältä [...] (an der Tafel: *Alle netten Verwandten wohnen weit von hier.*) alle netten Verwandten wohnen
- S2:** eiks se on superlatiivi tai siis mukavimmat
- L:** kivoimmat joo. alle nettesten Verwandten wohnen weit von hier. weit weg von hier. usein toi weit vahvistetaan tolla weg sanalla. [...] mikä jippo on kaksnelosessa? olen asunut yksin kolme pitkää vuotta. sama rakenne on ranskassa. mikä tässä on jippona? tässä ei auta ruotsi eikä englantia. liittyy johonkin aikamuotoihin.
- S3:** preesens
- L:** joo ja mikä prepositio sinne tulee mukaan?
- S3:** seit
- L:** seit ässällä kyllä. eli ich wohne allein schon seit drei langen Jahren. preesensissä. schonin voitte jättää pois jos haluatte. schon seit drei langennnn Jahrennnn. monikon datiivi. ich wohne allein schon seit drei langen Jahren. ja se on pakko suomentaa olen asunut ja asun edelleen. danke schön.
- S4:** voiko ton alleinin laittaa tonne lauseen loppuun?
- L:** ich wohne schon seit drei langen Jahren allein. kyllä se siä voi olla.
- 12.16
- (Die Lehrerin schreibt drei unregelmässige Verben an die Tafel, die die Schülerinnen selbst in Imperfekt und in Perfekt schreiben sollen. 1. sitzen (ihr) 2. auf/stehen (du) 3. verstehen (ich). Wenn die Schülerinnen diese Verben gebeugt haben, gibt die Lehrerin die richtigen Antworten. Sie sagt die alle Beugungsformen richtig laut, aber beim dritten Verb (ich verstehe – ich verstand – ich habe verstanden) schreibt sie an die Tafel ich *hat* verstanden. Das ist höchstwahrscheinlich ein Flüchtigkeitsfehler ihrerseits, aber wenn die Schülerinnen die an der Tafel stehende Form als richtig verstehen, handelt es hier um einen Fehler, der durch den Fremdsprachenunterricht entstanden ist.)
- 12.21
- (Diskussion über gewisse Bilder im Lehrbuch (Kurz und gut 7-8, S.96-97))
- L:** es gibt vier Fotos. diskutiert mit euren Partnerin was gibt's in diesen Fotos. was passiert in Fotos.
- [...]
- S4:** hier ist ein ... Rentier der stand ... steh ... seistä ...
- S3:** stehen
- S4:** steht
- L:** [S4] erzähl bitte über das erste Foto. wo sind wir. welche Jahreszeit ist es. was für ein Tier ist das.
- S4:** aa hier steht ein Rentier in ... Schnee
- L:** ja im Schnee. wo?
- S4:** aa Lappland

- L:** welche Jahreszeit  
**S4:** aaa winter  
**L:** ja. nächstes Foto. [S3], wo sind wir. welche Stadt?  
**S3:** Helsinki  
**L:** ja und? welches Gebäude ist das?  
**S3:** ämmm  
**L:** wie heißt das Gebäude?  
**S2:** Dom  
**L:** ja. der Dom die Dome. [S1], das nächste Foto. wo sind wir?  
**S1:** ämm (zögert)  
**L:** welche Jahreszeit ist es?  
**S1:** ämm Sommer  
**L:** ja. warum sitzen sie im Park?  
**S1:** ää etwas. ää. mulle tulee vaan ruotsia mieleen  
**L:** meinst du sich ausruhen levätä? sie ruhen sich aus. was macht das Mädchen?  
**S1:** sie an rufe  
**L:** sie ruft an. sie spricht am Handy. ja. mit wem [S1]?  
**S1:** mit ihre friend  
**L:** meinst du mit ihrem Freund?  
**S1:** ja. freund.‘

12.30

(Übersetzung des Lehrbuchtextes  
 Abibonus E (Kurz und gut: S.96-97)  
 Zeilen 29-37 paarweise)

- S4:** (Zeilen 48-49) muuttaja ajattelee  
 että saunassa...  
**L:** saunomiseen kuuluu  
**S4:** saunomiseen kuuluu (usw.)

- S2:** mikä on trocken?  
**L:** kuiva  
**S2:** (Zeile 53) ja sitten seuraavaksi istutaan ja sitten juostaan järveen  
**L:** varo ruotsia. springen. saksan puolella hypätään.  
**S4:** mitä se tarkoittaa ruottiks?

- L:** juosta  
**S4:** aa okei  
**L:** sanot kuule Gunnarille että spring inte efter mig. älä juokse mun perässä

## Unterrichtssequenz 4. Am10.10.2013. 09.35-10.45

9.37

- L:** auf Deutsch ... murhata ... murha ... murhaaja ... wir fangen so positiv an ... guckt ihr nicht deutsche Krimis an, da findet man sofort diese Wörter  
 (schreibt sie an die Tafel)  
 jemanden ermorden und der Mord ... tehkää tosta tekijä, umlautti, er pääte ... murhaaja, [S2]  
**S2:** Mörder  
**L:** mm der Mörder

9.42

- L:** was ist Perähikiä auf Deutsch?  
**S1:** Hintertupfingen  
 (Lehrerin schreibt Hintertupfung an die Tafel)  
**L:** ich glaub ich hab das Hintertupfingen gesagt aber jetzt las ich gerade ein Buch und da war der Hintertupfung ... aber Hintertupfingen ist dann unsere Erfindung

9.44

- L:** kymmenen pisteen kysymys. mitä eroo on tun ja machen verbeillä. was hast du gestern gemacht. was hast du gestern getan. onko jotakin eroo, [S3] kerro.  
 (Lehrerin schüttelt den Kopf)  
**S3:** ei

**L:** ei periaatteessa. mut mä käyttäisin machenia, jos mulla ei oo verbit hallinnassa ja sitten on nää sanonnat. miten sanottiin, että päähän koskee? (Lehrerin greift ihren Kopf) man kann sagen ich habe Kopfschmerzen aber mein Kopf ... tut ... weh ... wehtun koskea. ja sitten es tut mir Leid. olen pahoillani. niissä ei käytetä machenia.

9.48

**L:** warum gibt es heute Fahnen überall [...] was feiert man in Finnland heute?

(niemand weiß es)

**L:** dann habt ihr wahrscheinlich keinen Muttersprachenunterricht heute

**S1:** Aleksis Kiven päivä

**L:** brava! was ist das berühmteste Werk von Aleksis Kivi ... auf Deutsch natürlich übersetzt

(Lehrerin zeigt den Schülerinnen sieben Fingern)

**L:** die sieben Wichtel, [S2]?

**S2:** sieben ää Brüder

**L:** Brüder. ja.

9.51

(Es geht um Strukturen, die sich im Kapitel 4 von Textbuch Kurz und gut befinden)

**L:** kun olette jotain mieltä jostakin käytetään finden verbiä. mutta sitä voidaan käyttää vain adjektiivien kanssa. [S3 übersetze den Satz „mitä olet mieltä bändistä”]

**S3:** was meinst du...

**L:** aha mutta sä et käyttäny kirjaa ... zu etwas meinen käy olla jotain mieltä jostakin. was meinst du ja

zu, mut mikä löyty kirjasta?

**S3:** wie fandest du den Band

**L:** hyvä joo. wie fandest du die Band. [...]

**S3:** äää kommt Idee ... kommt Idee (beim Übersetzen „saada idea tehdä jotakin“ = „auf die Idee kommen“)

**L:** joo ja sit sun pitäis kysyä mistä sait idean muuttaa Köpikseen

**S3:** ööö

**L:** nyt sää tarttet tähän zu rakenteen eiks vaan

**S3:** ... wie kommst du...

**L:** ööö mää en oo tarkentanu aikamuotoo. pistäsittkö perfektiin.

**S3:** ööö wie hast du...

**L:** kommen mikä apuverbi

**S3:** ööö wie bist du

**L:** gut. weiter.

**S3:** auf Idee ...

**L:** gekommen

**S3:** gekommen zu Köpenhagen

**L:** nach Kopenhagen

**S3:** nach Köpenhagen

**L:** umzuziehen. wie bist du auf die Idee gekommen nach Kopenhagen umzuziehen [...] rasittaa itseään [S2]

**S2:** sielt löyty ainakin toi anstrengend

**L:** joo siitä tee refleksiiviverbi

**S2:** ööö sich anstrengen

**L:** joo o ja se on eriävä yhdysverbi. älä rasita ittees noin. streng dich nicht so an.

[...]

**S2:** että vielä tosta rasittava et ku siinä haettiin sitä anstrengeniä mut mä olin viritelly tänne jotain niin onks semmonen verbi kun belästig dich nicht

**L:** sich belästigen

**S2:** niin joku tämmönen

**L:** ainakin tämmönen jemanden

- belästigen on niinku häiritä.  
jemandem sexuell belästigen  
harrastaa seksuaalista häirintää.  
mulle ei nyt tommonen ihan  
leikkaa.
- S2:** joo. se oli jotain mun omaa
- L:** ja belasten on rasittaa. belaste  
mich nicht älä lastaa mun päällä  
painoo (greift ihre Schulter) älä  
rasita mua.
- S2:** kun täs kysyttiin et älä rasita  
itseäsi niin voisko sitten sanoo et  
älä rasita ittees sillain (greift auch  
ihre Schulter)
- L:** tää on siis. tää on sekä fyysistä  
rasittamista että myöskin sitten  
semmosta niinku yrittää liikaa.
- S2:** eli periaatteessa voi et älä rasita  
itseäsi noin
- L:** mikä verbi?
- S2:** se be...
- L:** lasten. belaste dich nicht so sehr.  
älä ota niin paljon taakkaa  
kannettavaksesi. mmm.
- S2:** okei
- L:** vielleicht ja. in dem Sinne. siinä  
yhteydessä
- [...]
- L:** löytyykö saada alkunsa, syntyä  
verbi. [S1], löysitkö?
- S1:** sind entstanden
- L:** joo sä otit sieltä suoraan perfektin.  
puretaan se perusmuotoon niin se  
verbi on entstehen. milloin  
oikeestaan EU sai alkunsa. wann  
ist die Europäische Union  
eigentlich entstanden. mutta ette  
henkilöltä kysy tällä verbillä.  
wann bist du geboren.
- [...]
- L:** jatketaanko, [S2]. suomalainen  
kysyy joltakulta, saksalainen  
kysyy ... sä sanot suomeks kysyn  
sinulta. mitä saksalainen kysyy?
- S2:** sinua
- L:** sinua joo. eli akkusatiivi ja sitten  
tulee se mitä kysytään
- S2:** joo.
- L:** eli miten tää menee
- S2:** öö kann ich dich nach deiner  
Meinung fragen.
- L:** joo. kyllä mä nään tota fragenia  
ilman nachiakin eli kann ich dich  
deine Meinung fragen.
- [...]
- L:** sit verbi nachdenken ajatella  
jotakin ... ja sit se leikkii vielä  
überin kanssa kaiken lisäksi.  
ajatteleks sää koskaan  
tulevaisuuttas. denkst du je über  
deine Zukunft nach. ja mää en oo  
sitä koskaan ajatellu. ich habe nie  
darüber nachgedacht. mistä toi  
darüber on. mistä se tulee? mitä  
sinne on ututettu?
- S3:** das ja über
- L:** joo ja mieluummin tässä  
järjestyksessä (schreibt über + das)  
nää naitatte yhteen ja siitä tulee  
darüber. pronominaaliadverbi.
- [...]
- L:** jaha. käskymuoto. [S1], anna,  
antakaa ja teittelly. nyt päästään  
asiaan, nyt annetaan kuohuviiniä.
- S1:** gib mir noch mehr Champanger
- L:** jaha sä otat suoraan [samppanjaa].  
gib mir, gebt mir, monikon toinen,  
geben Sie mir noch mehr Sekt.  
Sekt olis kouhuviini. Champanger  
on sitten ihan aitoo tuotetta

10.15

(Es geht um Übersetzen eines  
chinesischen Sprichwort: „Dass die  
Vögel der Sorge und des Kammers  
über deinem Haupt fliegen, kannst du  
nicht ändern, aber, dass sie Nester in



deinem Haar bauen, das kannst du verhindern.“)

**L:** sitä asiaa että ... (das Wort *dass* im Sprichwort) tässä täytyy vähän kiertää

**S2:** sitä asiaa että ... eiks se oo niinku lintujen murheet

**L:** ei lintujen murheet vaan murheiden linnut

**S2:** aa

10.20

(Es wird mit Hilfe des Satzes „Man kann den Plan realisieren“ geübt, wie man diese Struktur auch auf andere Weise formulieren kann: „Der Plan kann realisiert werden.“, „Der Plan ist zu realisieren.“, „Der Plan lässt sich realisieren.“ und „Der Plan ist realisierbar.“. Es gibt verschiedene Sätze, womit die Schülerinnen diese Strukturen üben.)

1. Satz: „Man kann das Leitungswasser nicht trinken.“

**S2:** das Leitungswasser kann nicht trinken werden

**L:** kukkelikuu partisiipin perfektii getrunken

**S2:** nicht getrunken werden

**S1:** das Leitungswasser ...

**L:** ist

**S1:** ist

**L:** nicht

**S1:** nicht

**L:** zu

**S1:** zu ... trinken

[...]

**S2:** das Leitungswasser ist nicht ...

**L:** teet vaan niinku mallissa. anna mennä vaan

**S2:** trink ... bar

**L:** trinkbar. kyllä.

2. Satz: „Man kann die Reise machen“

**S3:** die Reise kann gemacht werden

**L:** brava!

**S1:** die Reise ist zu machen

**L:** die Reise ist zu machen. gut.

**S2:** die Reise lässt sich machen

**L:** gut.

**S3:** die Reise ist machbar

**L:** machbar. machbar. mm. otatte perusmuodon siitä ee än pois ja bar tilalle

3. Satz: „Man kann diese Pilze essen.“

**L:** huom. pieni huomio. die Pilze on monikko. se tarkoittaa pientä muutosta.

**S1:** diese Pilze ...

**L:** nyt skarppaat

**S1:** öö können

**L:** brava! nyt essenistä partisiippi

**S1:** ge ... gegessen

**L:** gegessen. ja sitten vielä.

**S1:** werden.

**S2:** diese Pilze ... sind (fragend)

**L:** brava!

**S2:** zu essen

**S3:** diese Pilze ... lassen (fragend)

(Lehrerin macht ein Kreuz mit ihren Händen als Handsignal für die Auslassung des Umlauts)

**S3:** lassen ... sich ... essen

**L:** ja. diese Pilze lassen sich essen.

**S1:** diese Pilze sind essenbar ... essenbar ... iss ... eiku

**L:** perusmuodosta heität infinitiivin tunnuksen pois ja paat siihen baarin tilalle

**S1:** essebar

**L:** mitä se yks ee siellä kummittelee?

**S1:** essbar

**L:** ja. essbar.

## Unterrichtssequenz 5. Am 21.10.2013 11.25-12.35

12.03

(Die Lehrerin testet die Beugung unregelmäßiger Verben bei den Schülerinnen. Ein der Verben, die getestet werden, ist *verschwinden*.)

**L:** muistatteko mitä muuta jännää  
tossa kadota verbissä on muutakun  
se on vahva verbi siinä vaihtuu noi  
vokaalit ja sit siinä on sein  
apuverbi. mikä muu jännää piirre  
siihen liittyy? sama asia kuin  
todennäköisesti ruotsissa ranskassa  
englannissa. tiettyjen verbien  
kohalla. soittaako mitään kelloo  
mikään? katotaan täs välis tää asia.  
se on unohtunu teiltä.

**S2:** missä

**L:** joo just. mut jos ei ollu heti  
muistissa, niin kantsii vilkasta se.

(Im Textbuch *Kurz und gut* auf Seite  
139 finden sich sogenannte wo-  
Verben.)

siellä on niin sanotut wo eli missä  
verbit. [...] hirveen usein törmää  
tähän et suomalainen ostaa  
kaupaSTA saksalainen ostaa  
kaupaSSA. sama kun ruattissa.  
suomalainen jää kotiIN  
saksalainen jää kotoNA. mut niin  
se on englannissakin stay at home.  
ja ruotsissa vi ska stanna hemma.  
eli tää on tää sama ilmiö.

(Handsignal für das Weitergehen)

ja verschwinden on samanlainen  
tähän kuuluva verbi eli [S2 luetko]  
mitä Alpeilla tapahtuu.

**S2:** in den Alpen verschwindet die  
Sonne früh hinter den Bergen

(Ein anderes Verb ist *zwingen*.)

**L:** eli miten sanoisitte että ei oo  
mitään pakkoo.

(Die Schülerinnen schweigen, die  
Lehrerin geht an die Tafel und zeigt  
die Imperfektform der Verbs: *wir  
zwingen*)

**L:** tää vartalo tosta (macht ein  
Streichen zwischen *zwang* und *en*)  
ja ne on yleensä der sukua. ei oo  
mitään pakkoo. es gibt keinen  
Zwang.

(schreibt das auch an die Tafel)

12.10

(Im Textbuch *Kurz und gut* findet sich  
der Text „Finland für Deutsche“ auf  
Seiten 96-97. Die Strukturen und  
Ausdrücke dieses Textes werden jetzt  
behandelt.)

**L:** miten sanoisit viime aikoina, [S1]?

**S1:** in letzter Zeit

**L:** joo o. usein menee helposti  
sekaisin sanat die Zeit zetalla ja  
seit jostain lähtien. jos haluatte  
molemmat samaan lauseeseen niin  
vaikka jonkin aikaa – seit einiger  
Zeit.

**L:** [S2] sitten nautitaan

**S2:** genießen

**L:** ja nyt englannista sulla on apua.  
englannissakin enjoy the life. ei  
mitään prepositiota. samaten  
ruotsi. ranska. serbokroatia.

**S2:** ich genieße eiiinen (fragend)  
Sommer

**L:** se on se tietty kesä

**S2:** ööö den

**L:** Sommer. joo.

[...]

**L:** no ni. nyt päästään aiheeseen. nyt  
tehään syntiä. [S2], synti. totta kai  
synti on feminiini.

**S2:** öö die Sünd...

- L:** ...de. tehdä syntiä  
**S2:** sitä mullei oo  
**L:** siitä vaan teet verbin. ii gee [ig] väliin  
**S2:** sünd...  
**L:** ...igen  
**S2:** joo. ööö. mulla on toi äläkä johdata kiusaukseen.  
**L:** AI!  
**S2:** führe uns nicht in die Versuch...  
**L:** Versuchung. missä sää tollasen oot oppinut? [...] ja sitten päästiin. me ollaan näissä raamatullisissa teemoissa. eli anna meille meidän syntimme anteeksi. verzeih oder entschuldige uns unsere Sünden. [...] sanotte das ist keine Sünde. ei se mikään synti oo.  
 [...]  
**S1:** Finnland ist eine ganz gleichberechtigte Gesellschaft.  
**L:** ziemlich. melko. varokaa ruotsia.

## Unterrichtssequenz 6. Am 22.10.2013 11.25-12.35

11.35

(Die Schülerinnen haben einen Test über die Präteritum- und Perfektformen der unregelmäßigen Verben.)

- L:** wenn ihr etwas nicht wisst, dann immer bitte raten. also ratet mal. auch bei der Abiturprüfung. raten ist eine gute Methode. also raten ist neuvoa aber auch arvata. in diesem Zusammenhang natürlich arvata. ich habe mein Leben lang immer nur geraten. manchmal gewusst aber am meisten nur das Risiko genommen und geraten.  
 [...]  
**L:** wachsen on kasvaa. die Kinder wuchsen. ja kasvussa tapahtuu

olotilan muutos siksi sind gewachsen. yleisin käyttö on et siin on etutavu auf. wo bist du aufgewachsen? missä sää vietit lapsuutes. (fragt die Schülerinnen, wo sie aufgewachsen sind) [S4], du bist wohl in Virrat aufgewachsen

- S4:** ja  
**L:** Virrat ist die Metropole von Pirkanmaa  
**S4:** ja die große Metropole [...]  
**L:** ankommen saapua oli niitä eilisiä wo-verbejä. eli suomessa juna saapuu PerähikiäLLE, saksassa juna saapuu PerähikiäLLÄ [...]  
**L:** mögen apuverbi preesensissä ich mag du magst er mag jota aika joku onneton innostuu luuleen perfektiksi, mutta eipä ole. wir mochten. wir haben gemocht.  
 [...]  
**L:** aufstehen nousta ylös. du standest auf. jos teiltä puuttuu ee lisätkää se älkää sakottako. hankala ääntää du standst auf ilman eetä. ja du bist aufgestanden. takuulla kun aamulla nousette ylös siinä on liike. (Schülerinnen lachen) yleensä on liike.  
 [...]  
**L:** vergessen verbi. unohtaa jotakin. yleensä tarvitaan perfektissä tai imperfektissä. ei preesensissä. ei sanota että ajattelin ylihuomenna unohtaa koiran junaan. siis kannattaa tällasten verbien kohalla skarpata nää menneet aikamuodot. eli ihr vergaßt. jos teil ei oo tätä estsetaa [ß] eli teil on kaks ässää suomalaista, älkää sakottako, korjatkaa. pitkä vokaali ihr

vergaaaaaaaßt. siksi se estsetä.  
ja ihr habt vergessen. siinä ei oo  
mitään pitkää vokaalia. kaks ässää.  
werden. saksan tärkeimpiä  
verbejä. tulla joksikin esimerkiks  
wir wurden krank wir sind krank  
geworden. ja passiivin apuverbi.  
älkää sekottako englannin verbiin.  
saksassa ich habe einen  
Liebesbrief bekommen. sillä  
saadaan joku rakkauskirje vaikka.  
unohtakaa englanti. aina joku  
innostuu.

11.48

- L:** was ist das auf Finnisch: Ich  
beherrsche die deutsche Sprache,  
aber sie will mich immer nicht  
gehörchen.
- S1:** hallitsen (guckt fragend an die  
Lehrerin, die Lehrerin nickt)  
hallitsen saksan kielen mutta ... se  
ei aina tottele mua ... tai ei halua  
totella mua
- L:** aina. niin. se ei aina halua totella  
mua

11.52

- L:** kaikki autothan oli der-sukua. der  
Porsche. miksi, [S3], oli kaikki  
autot der-sukua?
- S3:** no ei oo ollu (die restliche Antwort  
blieb mir leider unklar)
- L:** mitäs [S1] sanoo?
- S1:** äämm
- L:** aattele jotain saksalaista sanaa
- S1:** ... aaa se... Wagen
- L:** kyllä. ajatellaan der Wagenia. joka  
on se saksalainen sana vaunuauto.  
jostain syystä ei ajatella das  
Autoo.

11.55

- L:** palautettais vähän jossittelua  
mieleen. muistelkaas miten te  
sanoisitte vaikka että ostaisin  
possun. das Verkel on possu. [...] eli  
miten teette normaalisin isi  
jutun.
- S4:** ich wwää ... öö ... würde Verkel  
**L:** kaufen
- S4:** joo.
- L:** [S4] käytti apuverbiä würde joka  
taipuu ich würde du würdest er  
würde wir würden ihr würdet sie  
würden (die Lehrerin macht  
Handsignale, um das Subjekt zu  
verdeutlichen) se tulee sieltä  
werdenin wurde muodosta siihen  
laitetaan umlautti. ja sit  
perusmuoto. [...] rakastaisin sinua  
aina. miettikää. [S2], tee tunnustus  
Peterille.
- S2:** ich würde ... (Lehrerin wispert  
*dich*) dich immer lieben.  
[...]
- L:** on tietty verbit joista suositellaan  
että te ette käyttäis tätä würden ja  
infinitiiviä. sen kielioppiasian nimi  
on jos te kattotte niin  
konjunktiiivin imperfekti.  
yrittäsittekö muistella mistä  
verbeistä käytettäis sitä  
konjunktiiivin imperfektiä eli sitä  
ihan yhtä sanaa.
- S2:** magen ... eiku siis möchte  
(Lehrerin schreibt möchte an die Tafel,  
aber auch die richtige Form des  
Infinitivs: *mögen*)  
[...]  
(mehr solche Formen werden  
herausgefunden)
- S3:** ...
- L:** mää autan sua (schreibt *wissen* an  
die Tafel)
- S3:** wusste

**L:** umlautti mukaan

**S3:** wüsste

12.05

**L:** heräskö teillä joku kysymys tossa lauseessa (*Wenn ich aber Geld gehabt hätte, wäre ich ins Ausland gefahren.*) onko teidän mielestä joku outo? joka liity mitenkään tähän asiaan (Konjunktiv II) onko joku sana oudossa paikassa? [S2], tekiskö mieli kysyä jotain? jos sä ajattelet muita kieliä

**S2:** no toi aber

**L:** joo. hyvä. älkää ihmetelkö. saksalaiset tunkee usein tän aberin ihan jonnekin muualle. suomessa se on aina alussa. mut jos mulla olis ollu rahaa. voihan se alkaa silläkin. aber wenn ich Geld gehabt hätte. mut älkää ihmetelkö. wenn ich aber Geld gehabt hätte. tää on hyvin saksalainen tapa heittää se mutta jonnekin muualle. pistikö silmään äsken?

(Schülerinnen nicken)

12.15

(Diskussion paarweise über das Thema vom Kapitel Abi-Bonus A „Mir fällt schon etwas ein“ im Textbuch *Kurz und gut* 7-8. Der eigentliche Text befindet sich in Seiten 82-83, die Themen zur Diskussion dann im Übungsbuch.)

**S4:** machst du Zivildienst?

**S3:** mikä on Zivildienst?

**S4:** siviilipalvelus

12.25

(Übersetzung (paarweise) bestimmter Teile des Textes Abi-Bonus A „Mir fällt schon etwas ein“.)

Textteil: *am Anfang* („Mein Uropa ist mein Vorbild. Der ist [...] und hat sich am Anfang mit Gelegenheitsjobs durchgeschlagen.“)

**S2:** alusta asti

**L:** aluksi

Textteil: *genau* („KUG: Das hört sich ganz nach dem ‚American Dream‘ an. FABIAN: Genau. Und was mein Opa konnte...“)

**S1:** onks toi niinku ... oikein?

**S2:** juuri. totta. precis.

**L:** miten sanoisit suomeksi Berliner essen Berliner.

**S4:** berliiniläiset syövät berliiniläisiä

**L:** gut. hätte ich auch gesagt. tai munkkeja. berliiniläiset syövät munkkeja. munkit syövät berliiniläisiä. oder sie können auch Kannibale sein. berliiniläiset syövät berliiniläisiä. munkit syövät munkkeja.

12.30

(Es wird wieder mit den Strukturen von Abi-Bonus E „Finnland für Deutsche“ (Seiten 96-97 im *Kurz und gut* gearbeitet.)

**L:** oliko näissä tehtävissä jotain kysyttävää, joku ongelma. eli mä aina kysyn wo hast du dich geirrt. sich irren oli se erehtyä. koska sitähan kutsutaan oppimiseks. ekana mokaa ja siitä oppii. se on oppimista. ei tarte olla robotti ja tehdä kerralla virheetön suoritus.

[...]

(Es geht um Berufe. Auf die Frage

„Was sind Sie von Beruf?“ soll mögliche Antworten gegeben werden).

**S1:** Ich bin Sängerin, Schauspielerin, Schriftstellerin, Ärztin, Krankenschwester

**L:** eihän sulla artikkelia ollu. eihän?

**S1:** ei.

## Unterrichtssequenz 7. Am 23.10.2013 (11.25-12.35)

11.33

(Hausaufgaben zum Konjunktiv II)

**L:** olisimme tulleet juhliin, jos mieheni ei olisi sairastanut. huom sein apuverbi molemmissa.

**S2:** ööö wir ...

**L:** nyt tulee sein konjunktiiivin imperfektissä

**S2:** waaa ... ren waren

**L:** wären. umlautti. joo-o

**S2:** ai niin joo. auf die ...

**L:** Party gekommen

**S2:** wenn mein Mann nicht krank ... ge ... wesen

**L:** wäre

**S2:** wäre

[...]

**S4:** meine Eltern wäre froh gewesen wenn ich sie öfter besucht hat ... ööö hätte

**L:** hätte. joo. ja tarkista. sä vähän oikasit ääntämisessä. katto että sulla on tuolla ännä (*wären*) kun vanhempia on kaks.

**S4:** oho. joo.

**L:** wärennn gewesen.

11.40

(Korrektur der Abiturprüfung aus Frühjahr 2012. Leseverstehen und dessen offene Fragen.)

Frage: Miten Momo todisti kykynsä kokeessa?

**L:** se löysi tosi nopeessa ajassa eli alle viidessä minuutissa ihmisen sieltä tuhoutuneesta talosta. mitä ootte muotoillu.

**S2:** koira löysi ihmisen nopeasti

**L:** yks piste. se että mistä se sen löysi olis voinu mielellään mainita. et se on se tuhoutunu talo.

Frage: Miten Tanja Löwe hankkii tietoa potilaista?

**L:** se keskutelee omistajan kanssa ja samalla tarkkailee sitä eläintä. mitä muut laitto?

**S2:** että hän matkustaa pitkiä matkoja.

**L:** joo katotaas missä tää vastaus on. mennäänkö siihen sivulle kakstoista. kolmas rivi ylhäältä lähtee. bei ihren Untersuchungen. eli tutkimuksissaan. führt sie immer zuerst ein langes Gespräch mit den Besitzern. pitkä keskustelu omistajan kanssa. sitten seuraava. sie musst immer das ganze Tier im Blick haben. deshalb beobachtet sie während des Gesprächs auch das Tier aufmerksam. [...] eli samanaikaisesti se keskutelee ja sit se koko aika tarkkailee sitä eläintä. mitä [S3] laitto?

**S3:** no mää et se juttelee heidän kanssa

**L:** keidän heidän?

**S3:** no mulla oli ensteks noi eläimet mut kai se on sit toi omistaja.

**L:** no jos juttelee pitkään niin se on ihan oikein. yks piste. mitä sä [S2] laitoitkaan

**S2:** (lacht) että matkustaa pitkiä matkoja (lacht wieder)

**L:** no sekin voi olla totta

**S2:** joo. mä keksin jotain omaa tohon

**L:** täälle puhuta matkoista mitään

**S2:** ei nii

**L:** muuten ihan hyvin keksitty

Frage: Mikä ehto ulkomaisten testaajien tulee täyttää? Miksi japanilaiset eivät itse tee tätä selvitystä?

**L:** ulkomaalaisen täytyy täyttää se ehto että hän ei saa osata japania. täytyy olla siis ei-japaninkielentaitoinen. ja sitten japskit ei itse pysty näkeen tätä tilannetta ulkomaalaisten silmin. ne ei voi niinku asettua itsensä ulkopuolelle. se on se idea. mitä [S2] on muotoillu.

**S2:** no öö että niillä ei pidä olla japanintietoisuutta. (lacht)

**L:** joo-o. anna mennä

**S2:** ja sit japanilaisen on vaikee itse huomata ongelmaa.

**L:** joo. anna kaks pistettä. japanintietoisuus. katotaan mitä täällä sanotaan.

**S2:** se on toi japanisch...

**L:** Japanischkenntnis.

**S3:** mullakin oli japanintietoisuus

**S2:** (lacht) oikeesti?

**S3:** joo

**L:** siis sehän on siis vaan kielitaito. eli pistäkää ylös. tää on yleinen hyvin tavallinen sana ja tässä on tää ero just että saksalaiset käyttää monikkoo. joku sanoo et sun saksankielentaito on sujuva. fließend. tää suomennetaan saksankielentaito ja jos te laitate kielitaidon saksaks se menee automaattisesti monikkoon. deine Deutschkenntnis sind fließend. saksankielentaitosi on sujuva. tässä oli just kyse Japanischkenntnis eli japanin kielen taito. jos se oli japanintietämys se olis ehkä

Japankenntnis. se maa. mut läheltä liippas.

11.52

(Struktur (Stelle 2.2 auf Seite 16) der Abiturprüfung aus dem Frühjahr 2009.)

**L:** [S4], ooksää nukkunu hyvin?

**S4:** hast du gut geschlafen oder bist du in der Nacht aufgewachen

**L:** pieni tarkennus viä. muuten menee hyvin. aufwachen on säännöllinen.

**S4:** aijoo. okei.  
[...]

**S2:** voiks ton laittaa schliefst du gut

**L:** anteeks?

**S2:** niinkun imperfektissä

**L:** mitä siä sanotaan? onks siä ohjetta?

**S2:** että nukuitko hyvin vai heräsitkö sinä yöllä

**L:** siellä ei oo mitään vihjetä?

**S2:** ei

**S3:** seuraavassa lauseessa on ich habe

**S2:** aa niin joo

**L:** se on outo se imperfekti ku saksalaiset käyttää aina tätä perfektiiä. se imperfekti on enemmän kirjallinen ja sitten jos joku kertoo niinku pitkää tarinaa. ja sit ku se ympäristö muutenki on perfektissä ni...

**S2:** niin

**L:** älä laita imperfektiä. seuraava

**S3:** Gott sei Dank nicht, denn wir haben ein Fußball öö ottelu heute.  
(lacht)

**L:** joo. denn wir haben ein Fußballspiel heute.

**S4:** ai se on Spiel

**L:** heute voi olla tossa (zeigt auf ihren eigenen Vorschlag: *denn wir haben heute ein Fußballspiel*) tai

sit se voi viimesenä.

[...]

**S2:** äää ich ... fahre mit Straßenbahn

**L:** yks pinna pois. artikkeli mukaan.  
joko ich fahre Straßenbahn tai ich fahre mit der Straßenbahn. ja melkein kaikissa kielissä käytetään ottaa verbiä. ich nehme die Straßenbahn. suomalainen ottaa huikat taksin ja sairaslomaa mut muun kieliset ottaa kulkuneuvon. muistakaa äidinkielen puolella mennään bussilla. otatte huikan ja menette bussilla. tää oli mun mielestä tyhmä sen takia että Straßenbahn ei oo kauheen yleinen must teksteissä. musta siinä olis voinu olla maanalainen die U Bahn joka on paljon yleisempi. tai Bus.

[...]

**S3:** öö du musst sie fragen

**L:** tää on mies. isä.

**S3:** du musst ... öö onks se ihn

**L:** ihn

**S3:** fragen hat er

**L:** mitä sä alotit? sano vaan

**S3:** hat

**L:** muistakko epäsuora kysymys. –ko –kö. om ruottissa englannin puolella if. millä naisten elämään kuuluvalla helpottavalla tuotteella tämä sillon alkaa? mikä helpottaa naisten elämää?

**S3:** (lacht) ob

**L:** mikä?

**S3:** ob

**L:** oo bee. ob. joo-o ja alottaa epäsuoran kysymyksen. sivulause.

**S3:** ob ... er Zeit ... ha ...

**L:** hat

**S3:** hat

**L:** hat er Zeit. onko hänellä aikaa olis suora kysymys. epäsuorassa

haluan tietää onko hänellä aikaa.

ich will wissen ob er Zeit hat.

vertaa ruotsin om englannin if.

(Bei der Korrektur der Multiple-Choice-Struktur (Frühjahr 2009: 2.1) antwortet eine Schülerin falsch mit D da, wozu eigentlich A gehört. Um dies zu zeigen, macht die Lehrerin ein Triangulär (^) mit ihren Händen, wodurch die Schülerin versteht, dass A die richtige Antwort ist.)

12.15

(Die Schülerinnen hatten als Hausaufgabe verschiedene Sätze auf Deutsch übersetzen. In allen diesen Sätzen sollte Doppelinfinativ verwendet werden. Hilfe bekamen die Schülerinnen im Grammatikteil ihres Textbuchs auf Seite 132. Schülerinnen schreiben diese Sätze jetzt an die Tafel.)

Satz 1: Oletko kuullut susien ulvovan?  
Schülerversuch: Hast du oft die Wölfe heulen gehört?

**L:** Hast du oft . mä laitan vaan sulkuihin monikon epämääräinen (klammiert das Wort *die*) die Wölfe olis kaikki maailman sudet . heulen gehört. Tää periaatteessa nykyisin hyväksytään, mutta sen lähteen mukaan, mitä teidän piti kattoo tää tulis kahdella infinitiivillä . hast du Wolfe heulen hören.

Satz 2: Olen nähnyt naapurini tanssivan alasti puutarhassa.  
Schülerversuch: Ich habe meinen Nachbarn nackt in dem Garten tanzen sehen.



**L:** Ich habe meinen Nachbarn nackt  
im Garten tanzen sehen. Kyllä.  
(schreibt noch *gesehen* dazu)  
Nykyisin näkee tätäkin muotoa  
[...] mutta me opetellaan tää vielä  
näin

Satz 3: Kummitäti ei ole ikävä kyllä  
voinut ostaa Porschea.

Schülerversuch: Meine Patin hat leider  
keinen Porsche kaufen können.

**L:** Kyllä, hienosti huomattu  
akkusatiivi ja tässä on nyt sit  
kaksoisinfinitiivi. Tässä kun on  
modaaliapuverbi, niin tässä ei  
nykyisinkään hyväksytä mitään  
muuta.

12.26

(Weitere Übungen mit  
Doppelinfinitiv.)

**L:** Miten sanotte että en ole voinut  
uida.

**S4:** Ich bin nicht schwimmen können.

**L:** aa joo-o mä en ehtinyt tätä vielä  
sanoo . tällä kaksoisinfinitiivillä  
on aina haben-apuverbi koska  
ajatellaan se olen VOINUT eli  
könnenillä on se haben. ich bin  
nicht geschwommen sä sanot  
todellakin en ole uinut mutta miten  
otettais se voinut

**S4:** Ich habe nicht schwimmen können

**L:** kyllä . habe schwimmen können .  
se on se kaksoisinfinitiivi

[...]

**L:** ja sitten joku on nähnyt jonkun  
toisen miehen tulevan . tilanteesta  
ei kerrota sen enempää

**S3:** er hat ihn kommen sehen

**S2:** miks se on noinpäin .. tai siis häh ?

**L:** kommen sehen . aina se tulee  
viimeseks se minkä takia se  
kaksoisinfinitiivi tulee

**S4:** se on se aistihavainto

**L:** niin sehen on se aistihavainto

**S2:** aa joo joo . just

## Unterrichtssequenz 8. Am 24.10.2013 (9.35-10.45)

9.45

**L:** juolahtaa mieleen [miten  
sanoisitte] oli fallenin tällainen  
variantti . ja der Einfall oli  
päähänpisto [S2], schieß los,  
annatko mennä

**S2:** einfallen . öö. mit hat etwas...

**L:** kukkelikuu welches Hilfsverb .  
fallen (demonstriert die  
Bewegung)

**S2:** ist

**L:** mm m . brava

**S2:** eli mir ist etwas eingefallen  
[...]

**L:** ensin ostetaan liput ja sitten  
matkustetaan ulkomaille

**S3:** zuerst man kauft die Flugkarten in  
der Abendkasse und dann fährt  
man ins Ausland

**L:** zuerst aloittaa lauseen niin katso  
että sulla on predikaatti toisena jos  
ollaan ihan oikeakielisiä ja der  
Schalter on lippuluukku .  
Abendkasse oli teatterin joku  
iltaluukku

**S2:** miten toi menis jos siinä käytettäis  
sitä .. oikeeta passiivia

**L:** aaaaa se kävis vaan tähän  
ensimmäiseen. zuerst werden die  
Flugkarten oder Flugtickets am  
Schalter gekauft. jälkimmäistä ei  
voi laittaa passiiviin

**S2:** joo

**L:** der Schalter on tosiaan  
lippuluukku. mistä sää ton  
Abendkassen löysit?

**S3:** katoinkin kirjasta takaa

**L:** wenn du in den Oper gehst kaufst du vielleicht deine Eintrittskarte an der Abendkasse.

[...]

**S3:** das Abitur besteht aus schriftlichen und mündlichen Prüfungen

**L:** aha . tekstistä löyty rakenne sekä- että sowohl – als auch. ja aina kun on sekä-että mä otan esille vastakohtan ei-eikä ja myöskin joko-tai. ja ne kaikki löytyy tekstikirjasta sivulta 140. löytykö ei-eikä

**S3:** weder noch

**L:** ja löytyskö sit se joko-tai

**S3:** entweder oder

[...]

**L:** en juo olutta enkä viiniä

**S3:** ich trinke Alkohol

**L:** kukkelikuu. ei – eikä

**S3:** weder Bier noch ööö

**L:** Wein. [S4], joko rakastat minua tai sitten et

**S4:** entweder du liebst mich oder nicht

**L:** dann eben nicht. mm m

10.25

(die Schüler arbeiten Passiv miteinander)

**S2:** Am Abend wurden äää wurde fleißig arbeiten

**L:** kukkelikuu

**S2:** ai niin . gearbeitet

[...]

**S4:** ähm in diesem Haus . äähm . in diesem Haus äähm ... in diesem Haus hat man immer .. gegessen . worden [...] ist immer gegessen worden

[...]

**S3:** das olympische Feuer öö ... onks se wird?

(die andere SchülerInnen nicken)

**S3:** wird ... aus Griechenland gebracht

10.35

**L:** te saatte kaikista verbeistä saksassa partisiipin nauraEN tai nauraVA, laulaEN tai laulaVA, itkiEN tai itkeVÄ lisäämällä verbin loppuun yhden kirjaimen ja mikä se kirjan on. te ootte nähny tällasen kun jännittävä ja sellasen verbi on kun spannen se on jännittää. te tiedätte miten te ootte sanonu jännittävä. mikä kirjain siellä perässä on? der Film ist..

**S4:** d

**L:** d kyllä. der Film ist spannend. te ette oo vaan tienny että tää on partisiipin preesens [...] huom nää voi olla myös pääsanan edessä jollon me törmätään adjektiivin taivutukseen. miten sillon sanotte jännittävä filmi. mikkä kaks kirjainta tonne tulee

**S2:** onks toi film der

**L:** (nickt) der-sukua

**S2:** spannender

**L:** kyllä. no leikitään että meillä on itkevä tyttö. se on muuten aina kieliopeissa tyttö joka itkee, en tiedä minkä takia. mikä pääte tohon tulee. itkevä tyttö [S3], veikkaa

**S3:** ein weinende Mädchen

**L:** weinendes? es niinkö?

**S3:** eiku joo